

DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e74663>

IMPACTO DA QUALIFICAÇÃO STRICTO SENSU NO TRABALHO DE SERVIDORES PÚBLICOS: O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

IMPACT OF STRICTO SENSU QUALIFICATION ON THE WORK OF PUBLIC SERVANTS: THE CASE OF A BRAZILIAN FEDERAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Mateus Dalmoro, Mestre

<https://orcid.org/0000-0002-6377-6637>

mateus.dalmoro@progesp.ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Brasil

Alejandro Germán Frank, Doutor

<https://orcid.org/0000-0001-5041-6467>

frank@producao.ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Porto Alegre | Rio Grande do Sul | Brasil

Recebido em 28/junho/2020

Aprovado em 02/fevereiro/2021

Publicado em 01/maio/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

Este estudo objetiva avaliar o impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho de servidores públicos universitários não vinculados ao exercício da docência. A partir de uma survey, foram coletadas 211 respostas válidas, submetidas à análise descritiva de dados, análise fatorial confirmatória, análise de correlação e regressão linear múltipla. Identificou-se que cursos *stricto sensu* contribuíram para o desenvolvimento de competências no trabalho e geraram impactos operacionais e comportamentais no trabalho. Associações significativas e positivas foram encontradas entre variáveis individuais, contextuais, de aprendizagem e de impacto no trabalho. Níveis de cursos e aplicabilidade das pesquisas ao trabalho influenciaram o desempenho dos construtos. O estudo contribui tanto para a compreensão dos efeitos de cursos *stricto sensu* no trabalho não vinculado à docência, quanto para sua importância na gestão universitária.

Palavras-chave: Impacto da capacitação no trabalho. *Stricto sensu*. Gestão universitária.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the impact of *stricto sensu* courses on the work of university public servants not linked to teaching. From a survey, 211 valid responses were collected, submitted to descriptive data analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis and multiple linear regression. It was found that *stricto sensu* courses contributed to the development of competences and generated operational and behavioral impacts at work. Significant and positive associations were found between individual, contextual, learning and work impact variables. Course levels and applicability of research to work influenced the performance of the constructs. The study contributes both to the understanding of the effects of *stricto sensu* courses on work not linked to teaching, and to its importance in university management.

Keywords: Impact of training at work. *Stricto sensu*. University management.

1 INTRODUÇÃO

Na dinâmica atual do trabalho, a eficiência e a eficácia das organizações parecem derivar, cada vez mais, de sua capacidade de desenvolver competências e de integrá-las em torno dos seus objetivos organizacionais. No nível organizacional, o desenvolvimento de competências, decorre, além do apoio tecnológico e de sistemas físicos, do desenvolvimento de competências funcionais (ou de equipes) e individuais (BRANDÃO; BAHRY, 2014; FLEURY; FLEURY, 2004; MUNCK; GALLELI, 2015; RUAS, 2005). No nível individual, pode-se compreender que o desenvolvimento da competência se dá por meio da aprendizagem (GONCZI, 1999) e que a competência representa o “saber-mobilizar”, compreendido como a capacidade do indivíduo mobilizar um conjunto de recursos para enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas (ANTONELLO, 2011). Nesse contexto, as ações de aprendizagem, sejam elas formais ou informais, se consolidaram como uma das principais formas de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) nas organizações.

Reconhecida a importância das ações de TD&E (treinamento, desenvolvimento e educação) para as organizações, a capacitação da força de trabalho passou a receber significativo investimento e a ocupar, inclusive, destaque na economia. No ano de 2018, empresas e instituições de ensino americanas destinaram 87 bilhões de dólares em iniciativas voltadas para capacitação, correspondendo, em média, a 3,62% da folha de pagamento anualizada dessas organizações. No Brasil, embora esse percentual seja menos da metade (1,62%), o montante investido em capacitação é bastante expressivo para o cenário nacional, reforçando o destaque da capacitação no mundo do trabalho (PANORAMA DO TREINAMENTO NO BRASIL, 2018, 2019; TRAINING INDUSTRY REPORT, 2019).

Os dados acima retratam a importância (traduzida em investimento) que as ações de TD&E têm recebido nas organizações. No entanto, qual é o impacto que essas ações têm gerado no contexto do trabalho? A maior parte do investimento em TD&E, aparentemente, não é transferido para o trabalho, uma vez que o desenvolvimento de novos CHAs, por meio de programas ou incentivos institucionais, não é suficiente para garantir a efetividade da capacitação (GROSSMAN; SALAS, 2011), fato que contribui para as dificuldades encontradas pelos tomadores de decisão das organizações quando tentam identificar o quanto a atuação dos participantes foi modificada no trabalho após participação em uma ação de capacitação (BLUME et al., 2010).

No contexto do serviço público brasileiro, o acompanhamento e a avaliação dos resultados e da qualidade dos serviços prestados são previstos em princípios e normas da Administração Pública (FELIX; DO PRADO FELIX; TIMOTEO, 2011), inclusive a efetividade da capacitação interna da sua força de trabalho (BRASIL, 2019). No entanto, culturalmente, a avaliação de TD&E no Brasil, em nível de impacto no comportamento no trabalho, é pouco praticada: somente 21% das organizações públicas e privadas avaliam a aplicação no trabalho dos CHAs desenvolvidos em ações de TD&E (PANORAMA DO TREINAMENTO NO BRASIL, 2019).

Adicionalmente, a maior parte dos estudos que versam sobre a efetividade (ou impacto) de ações de TD&E no trabalho, considerando a literatura nacional e estrangeira, possuem foco em ações de curta duração (cursos, *workshops*, palestras). Identifica-se, assim, que o impacto de ações de longa duração e, principalmente, de educação formal, cujo investimento de tempo e de recursos financeiros é significativamente maior em relação às demais, é pouquíssimo pesquisado. No contexto da força de trabalho das universidades, instituições de ensino superior que trabalham com a produção e disseminação do conhecimento científico, a avaliação de impacto da formação de alto nível para o seu quadro de pessoal, como a *stricto sensu*, se faz ainda mais necessária.

Dessa forma, esse estudo se propõe a contribuir para a compreensão do impacto de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no trabalho de servidores públicos universitários não vinculados à atividade direta da docência e de variáveis envolvidas nesse processo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 COMPETÊNCIA E O PAPEL DE TD&E PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

A competência pode ser pensada a partir de duas dimensões: a coletiva, relacionada a atividades da organização e a suas áreas funcionais, e a individual. Essas duas dimensões, quando adotadas pelas organizações, transitam em três instâncias: nível organizacional, funcional e individual. Outros autores compreendem competências nos níveis organizacional, de equipes e individual (DURAND, 2006; FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005; ZARIFIAN, 2001).

Enquanto as competências organizacionais são associadas à estratégia da organização, ou seja, de sua visão, missão e intenção estratégica e as funcionais ou de equipes associadas ao exercício das principais funções coletivas da organização (RUAS, 2005), as competências

individuais podem ser consideradas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, relacionando-se, potencialmente, com o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes (CARBONE et al., 2005). Para o contexto atual de trabalho, Sant'Anna et al. (2016), indicam, após revisão da literatura anglo-americana e francesa, um rol de competências individuais mais demandas pelas organizações, denominadas “competências modernas”.

Há diferentes fatores que influenciam o desenvolvimento de competência, como a motivação do indivíduo para aprender, um sistema educacional disponível e um ambiente de trabalho que estimule a aprendizagem (formal e informal), considerando necessidades institucionais. Nesse sentido, identifica-se a importância de uma atuação estratégica da área de TD&E nas organizações, oportunizando ações de formação (educação formal e continuada, experiência social e profissional) que possibilitem desenvolvimento de conhecimento teórico, procedimental, empírico, social e cognitivo, subsidiando o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações (FREITAS; BRANDÃO, 2006; LE BOTERF, 2003).

2.2 IMPACTO DE TD&E NO TRABALHO

Considerando que o processo avaliativo é um componente do sistema de TD&E – (1) avaliação de necessidades, (2) planejamento e execução e (3) avaliação (Borges-Andrade, 2006), a literatura apresenta diversos estudos que propuseram modelos avaliativos, tanto modelos mais tradicionais como modelos mais integrativos (BALDWIN; FORD, 1988; BORGES-ANDRADE, 2006; HAMBLIN, 1978; KIRKPATRICK, 1976).

Entre os tradicionais, que incluem apenas variáveis de resultado de TD&E, encontram-se modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), que, quando integrados, avaliam resultados nos níveis de reação, aprendizagem, impacto no cargo (profundidade e amplitude), mudanças (no funcionamento da organização) e valor final (mudanças no processo produtivo e benefícios financeiros e sociais). Nesse modelo, o impacto em profundidade é compreendido como efeitos diretos e específicos da ação de TD&E no comportamento do egresso, enquanto que o impacto em amplitude se refere aos efeitos indiretos e mais gerais da ação de TD&E sobre o desempenho global do egresso.

Como modelos mais integrados, que avaliam a transferência de aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho considerando variáveis ambientais, características individuais dos participantes e da própria ação de capacitação, são exemplos os de Baldwin e Ford (1988), o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade (2006) e o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) de Abbad (ABBAD et al, 2012c).

Diversas pesquisas acadêmicas encontraram associações e características de predição entre variáveis individuais, contextuais e de características de cursos e o impacto no trabalho, inclusive metanálises (BLUME ET AL., 2010; BURKE; HUTCHINS, 2007; GEGENFURTNER, 2011; GEGENFURTNER et al., 2016; TONHÄUSER; BUKER, 2016), as quais propuseram diferentes consolidações de variáveis e resultados envolvidos em estudos que pesquisaram ações de TD&E de curta duração. Os resultados de Tonhäuser e Buker (2016), em especial, indicaram dimensões e respectivos determinantes, no que se refere à transferência (ou impacto) no trabalho, as quais foram nortearam as hipóteses do presente estudo:

(1) dimensão individual (motivação para aprender e transferir conhecimento, percepção de autoeficácia, expectativa de uso dos conhecimentos, objetivos individuais, entre outros)

Hipótese H1 (+): Autoeficácia apresenta associação significativa com Elementos da Competência (H1a), Competências Modernas (H1b) e Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho (H1c).

(2) dimensão organizacional (ambiente de trabalho – chefias, colegas, oportunidades de aplicação, cultura organizacional, entre outros)

Hipótese H2 (+): Suporte Situacional apresenta associação significativa e positiva com Elementos da Competência (H2a), Competências Modernas (H2b) e Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho (H2c).

Hipótese H3 (+): Consequência no Uso das Novas Aprendizagens apresenta associação significativa e positiva com o Elementos da Competência (H3a), Competências Modernas (H3b) e Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho (H3c).

Hipótese H4 (+): Suporte Material apresenta associação significativa e positiva com Elementos da Competência (H4a), Competências Modernas (H4b) e Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho (H4c).

(3) e dimensão de aprendizagem

Hipótese H5 (+): Elementos da competência apresenta associação significativa e positiva com o Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho.

Hipótese H6 (+): Competências modernas apresenta associação significativa e positiva com o Impacto da Qualificação Stricto Sensu no Trabalho.

Identificou-se, também, pesquisas que buscaram avaliar variáveis específicas relacionadas com o impacto de educação formal no trabalho (principalmente cursos de pós-graduação lato sensu, como MBA's). No entanto, faltam pesquisas que identifiquem o impacto de cursos stricto sensu no trabalho e explorem variáveis a ele relacionadas. Portanto, nosso modelo, inspirado em modelos integrados de avaliação, busca verificar a existência de associações significativas entre variáveis representantes de cada uma das dimensões do impacto de TD&E no trabalho identificadas na metanálise de Tonhäuser e Buker (2016), conforme Figura 1.

Figura 1 Modelo teórico proposto



Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E AMOSTRAGEM

Realizou-se uma pesquisa de levantamento (*survey*), a partir de um instrumento testado previamente com indivíduos de características similares às do público-alvo e aprovado pelo comitê de ética da UFRGS. Os indivíduos relacionados ao público-alvo da pesquisa receberam um convite personalizado para participação voluntária no estudo, via *email*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário ficou disponível por 30 dias, coletando dados em apenas um período (recorte transversal), não havendo intenção de avaliar mudanças ocorridas ao longo do tempo.

O questionário foi composto por nove blocos, totalizando 66 perguntas, contemplando sete construtos subsidiados pela literatura de TD&E, além de perguntas específicas relacionadas ao contexto *stricto sensu*. As perguntas vinculadas aos construtos, em forma de autoavaliação, foram estruturadas considerando escala *likert* de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). A medida de impacto escolhida foi a amplitude, devido a característica do nível de educação formal avaliado e a diversidade de cursos realizados pela população em questão.

O Quadro 1 contém os construtos, respectivos conceitos utilizados para o estudo e número de questões relacionadas. A amostra da pesquisa foi classificada como não probabilística intencional, restrita a 375 servidores públicos da carreira Técnico-Administrativa em Educação (TAE) de uma instituição federal de ensino superior (IFES), com cursos *stricto sensu* concluídos ou em andamento no período de 2014 a 2017. A IFES escolhida para a coleta de dados é uma instituição de destaque acadêmico no Brasil, a qual contou com um quadro técnico-administrativo de 2.655 (2017), sendo 23% mestres e 6% doutores, e com programa interno de incentivo à qualificação (educação formal).

O público-alvo da pesquisa representava diferentes cargos e, entre eles, diferentes níveis de complexidade, sendo 2,1% ocupantes de cargos de nível de apoio, 32,8% de nível médio e 65,1% de nível superior. Quanto ao gênero, homens representaram 28,5% e mulheres 71,5%. No que se refere a participação em programas institucionais de incentivo à educação forma, 35,2% aderiram a esses programas e 64,8% não. Já em relação ao nível dos cursos, 80,8% estavam vinculados a cursos de mestrado e 19,2% a cursos de doutorado, estando concluídos 83,2% dos cursos de mestrado e 87,5% dos cursos de doutorado. A taxa de

resposta foi de 59,5%, resultando em 223 participações, sendo 211 consideradas válidas. A Tabela 1 reúne informações dos respondentes.

Quadro 1 Construtos e definições utilizados e estrutura questionário

Dimensão da variável	Variável	Conceito utilizado	Itens	Referência
Individual	Autoeficácia	Crença ou julgamento que o participante da pesquisa tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade.	13	Bandura (1989)
Contextual	Fatores situacionais	Oportunidades e apoio da chefia imediata na aplicação dos novos CHAs no trabalho.	12	Abbad et al., (2012b)
	Consequências no uso de novas aprendizagens	Reações (favoráveis ou não) dos colegas ou superiores hierárquicos às tentativas do trabalhador em aplicar, no trabalho, os novos CHAs aprendidos nos cursos.	6	
	Suporte Material à Transferência	Adequação dos recursos materiais e financeiros e do ambiente físico do local de trabalho para a transferência de treinamento.	3	
Aprendizagem <i>Stricto Sensu</i> (Desenvolvimento de Competências)	Elementos da Competência	Ter iniciativa e assumir responsabilidade frente a problemas e eventos profissionais; atuar diante de eventos inéditos e singulares; mobilizar a rede de atores envolvidos em um determinado problema.	4	Zarifian (2003)
	Competências Modernas	Aprendizado de novos conceitos e tecnologias, trabalho em equipe, comunicabilidade, visão sistêmica, enfrentamento de incertezas e ambiguidades, comprometimento institucional, entre outras.	15	Adaptado de Sant'Anna et al. (2016)
Impacto da Qualificação <i>Stricto Sensu</i> no Trabalho (amplitude)		Efeitos indiretos da qualificação <i>stricto sensu</i> no desempenho global, no comportamento, nas atitudes e na motivação do trabalhador.	12	Adaptado de Abbad et al., (2012a) e Pilati e Abbad (2005)

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

Tabela 1 Perfil da amostra

Características	n	%	Características	n	%
1) Programas Institucionais de Incentivo ao Estudo Formal			3) Área de conhecimento do curso		
Com vínculo	80	37,9%	Ciências Agrárias	10	4,7%
Sem vínculo	131	62,1%	Ciências Biológicas	9	4,3%
Total	211	100,0%	Ciências da Saúde	28	13,3%
2) Características do curso			Ciências Exatas e da Terra	18	8,5%
Doutorado Acadêmico	56	26,5%	Ciências Humanas	39	18,5%
Concluído	46		Ciências Sociais Aplicadas	29	13,7%
Em andamento	10		Engenharias	34	16,1%
Mestrado Acadêmico	103	48,8%	Linguística, Letras e Artes	14	6,6%
Concluído	89		Multidisciplinar	30	14,2%
Em andamento	14		Total	211	100,0%
Mestrado Profissional	52	24,6%	4) Licenças para estudo		
Concluído	42		Fez uso	97	16,6%
Em andamento	10		Não fez uso	113	54,0%
Total	211	100,0%	Total	217	100,0%

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados obtidos, procedeu-se com (1) organização e limpeza do banco de dados; (2) procedimentos de validade e confiabilidade; (3) verificação do tamanho da amostra; (4) análise descritiva dos dados; (5) análise de correlação e (6) regressão linear múltipla. Para a etapa 2 foi utilizado o software STATA 13.0, enquanto as demais etapas utilizaram o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Na etapa 1 foram excluídos 12 questionários (falta de concordância com o TCLE ou excesso de respostas em branco). Adotou-se abordagem de disponibilidade para questionários com apenas 1 dado faltante, resultando em 211 questionários válidos para análises subsequentes. Utilizando o conceito de variáveis dicotômicas ou *dummy*, foram criados grupos de controle (Ctrl) para as variáveis independentes categóricas *Nível e modalidade de cursos, Situação do curso, Apoio institucional e Área de conhecimento do curso*. Posteriormente, foi calculada a média de cada construto, por respondente. A consolidação desses dados foi importada para o software SPSS para procedimentos subsequentes.

Para a etapa 2, utilizou-se a análise fatorial confirmatória (CFA), buscando evidências sobre validade e confiabilidade dos construtos (HAIR et al., 2009). A unidimensionalidade dos fatores foi validada, resultando na validação de 41 fatores e na exclusão de outros 25. O construto *Impacto da qualificação stricto sensu no trabalho* foi transformado em dois

construtos complementares *Impacto operacional* (aspectos vinculados à eficiência no trabalho) e *Impacto comportamental* (aspectos motivacionais e de abertura à mudanças). Para análise dos resultados obtidos a partir da utilização da CFA foram considerados os índices CFI (*Comparative Fit Index*) e RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Aproximation*) e *Alpha de Crombach*, os quais indicaram validade e confiabilidade das medidas (CFI entre 0,93 e 1,00; RMSEA entre 0,00 e 0,08; *Crombach* entre 0,79 e 0,91) (BENTLER, 1990; HU; BENTLER, 1999).

Na etapa 3, verificou-se o valor de 5,14 para a adequação da amostra, o qual foi considerado adequado (HAIR et al., 2009; MALHOTRA, 2012). A etapa 4 identificou a média aritmética de desempenho de cada construto pesquisado e a variação dessas médias aritméticas quando cruzadas com variáveis categóricas (Ctrl). Foram realizados testes estatísticos (ANOVA, teste *t* e teste *qui-quadrado de Pearson*) que pudessem identificar existência de diferenças estatisticamente significativas entre médias de determinados grupos.

Na etapa 5 foram verificadas correlações lineares entre os construtos. Para isso, realizou-se a análise de covariâncias (coeficiente de correlação - *r de Pearson*), identificando relacionamentos positivos entre todos os construtos, no entanto, em intensidades distintas. Predominaram fortes relações entre os construtos (18 fortes, 9 médias e 1 fraca) (FIELD, 2009). As relações mais fortes foram identificadas entre *Consequência Uso Novas Aprendizagens* e *Suporte Situacional* ($r > 0,7$, $p < 0,01$) e entre *Impacto Operacional* e *Impacto comportamental* ($r > 0,7$, $p < 0,01$).

Na etapa 6, considerando a existência de correlação linear entre as variáveis pesquisadas, foi realizada a etapa regressão linear múltipla, a fim de identificar associações significativas entre variáveis independentes (VIs) e dependentes (VDs). Primeiramente foi verificada a normalidade dos dados, considerando valores de assimetria e curtose, os quais apresentaram valores dentro dos padrões de referência (HAIR et al., 2009), seguido de análise de gráfico de probabilidade normal. Posteriormente, foram elaborados modelos que objetivaram identificar associações significativas entre as VIs e VDs, com base no modelo hipotetizado da pesquisa. Inicialmente, para cada VD foi realizada regressão linear múltipla visando identificar a influência de variáveis de controle na VD em questão (Modelo 1). Uma vez identificada a influência dessas variáveis, procedeu-se com novos modelos, os quais adicionavam às variáveis do Modelo 1 as VIs pesquisadas, gerando novos modelos com maior poder de explicação sobre a variação das VDs em função das VIs pesquisadas.

Para as etapas 4, 5 e 6 foram considerados os níveis de significância $\alpha=0,01$, $p<0,01$; $\alpha=0,05$, $p<0,05$, tendo como limite de análise $\alpha=0,1$, $p<0,10$, esse último utilizado apenas para casos em que resultados considerados relevantes eram encontrados nessa significância. Na ANOVA, nos casos em que a diferença entre as médias foi significativa ($p<0,10$), aplicou-se o teste de homogeneidade da variância (teste de Levene), seguido de testes de comparações múltiplas (post-hoc) - LSD (Levene $p>0,10$) e Games-Howell (Levene $p<0,10$), segundo orientações de Field (2009).

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DE DADOS

Considerando que as respostas numéricas dos participantes foram associadas a uma escala *likert* de cinco pontos (1 a 5), foram consideradas como positivas as médias (M) dos escores situadas a partir de $M= 3,5$ (já que o número três da escala condizia a uma avaliação neutra ao que se questionava). Foram considerados altos os desvios padrões (DP) a partir de $DP= 1,0$.

Tabela 2 Estatística descritiva das variáveis do modelo geral (desempenho dos construtos)

Construtos (<i>Nomenclatura abreviada</i>)	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia (<i>AUTO_EFI</i>)	211	2,17	5,00	4,19	0,54
Fatores Situacionais (<i>FAT_SIT</i>)	211	1,00	5,00	3,19	1,15
Consequências Uso de Novas Aprendizagens (<i>CSQUNA</i>)	211	1,00	5,00	3,82	1,01
Suporte Material (<i>SUP_MAT</i>)	211	1,00	5,00	3,29	1,15
Elementos da Competência (<i>ELEM_COMP</i>)	211	1,00	5,00	4,33	0,81
Competências Modernas (<i>COMP_MOD</i>)	211	1,00	5,00	4,13	0,86
Impacto Operacional (<i>IMPACT_OPER</i>)	211	1,29	5,00	3,98	0,81
Impacto Comportamental (<i>IMPACT_COMP</i>)	211	1,00	5,00	4,04	0,89

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

Em relação às variáveis independentes da pesquisa, a variável individual *AUTO_EFI* obteve desempenho muito positivo e o menor desvio padrão entre os construtos pesquisados. Já os construtos vinculados às variáveis contextuais, de suporte psicossocial e material, apresentaram os menores desempenhos - apenas *CSQUNA* apresentou média acima de 3,5 - no entanto, ainda com altos valores de desvio padrão. Entre as variáveis dependentes, os construtos vinculados à aprendizagem, *ELEM_COMP* e *COMP_MOD*, apresentaram maiores

desempenho em relação aos de impacto, representados por *IMPACT_OPER* e *IMPACT_COMP*.

Após a identificação individual do desempenho dos construtos (Tabela 2), foram realizados testes com a intenção de verificar possíveis diferenças significativa entre grupos, de acordo com características de cursos *stricto sensu* e de suporte institucional. Primeiramente, buscou-se identificar diferenças entre os grupos cujos resultados ou produtos de suas pesquisas *stricto sensu* (dissertação ou tese) eram aplicáveis ao seu trabalho e aqueles que não eram aplicáveis. Por meio da ANOVA, identificou-se diferenças significativas entre os grupos, inclusive entre os diferentes estágios de aplicação das pesquisas, conforme Tabela 3.

Posteriormente, verificou-se diferenças entre os níveis (mestrado e doutorado) e modalidades de cursos (acadêmico e profissional). Novamente, por meio da ANOVA, verificou-se diferenças significativas entre os níveis de mestrado e doutorado na maior parte dos construtos, conforme Tabela 4.

Já as comparações entre o desempenho dos construtos nos grupos de servidores públicos que (1) participaram de programas institucionais de incentivo ao estudo formal (reembolso parcial de mensalidades e cursos *in company*) com aqueles que não estiveram vinculados a esses programas e (2) grupos de cursos concluídos e cursos em andamento, não resultaram em diferenças significativas para os construtos pesquisados ($p > 0,10$).

Considerando que grupos cuja pesquisa final de curso foi aplicada ao trabalho destacaram-se no desempenho de construtos, como o *IMPACT_OPER* (Tabela 3), explorou-se variáveis que pudessem estimular a escolha de pesquisas aplicadas ao trabalho, por parte dos servidores. Nesse sentido, por meio do teste qui-quadrado de Pearson, foi identificada diferenças significativas entre pesquisas entre pesquisas aplicadas ao trabalho que receberam apoio da instituição na concessão de tempo para estudo (licenças e afastamentos para *stricto sensu*) ($\chi^2 (3) = 14,02$; $p < 0,01$). Ou seja, servidores que fizeram uso de licenças e afastamento demonstraram maior adesão a pesquisas aplicadas ao trabalho do que servidores que não fizeram uso dessa possibilidade ($p < 0,01$).

4.2 ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA LINEAR

Procedeu-se com regressão linear múltipla para as variáveis dependentes (VDs) *ELEM_COMP*, *COMP_MOD*, *IMPACT_OPER* e *IMPACT_COMP* da qualificação *stricto*

sensu no trabalho, após certificação da normalidade dos dados e da inexistência de multicolinearidade para as variáveis independentes (*Variance Inflation Factor* – VIF <10).

Primeiramente, verificou-se para as VDs a influência das variáveis de controle (nível, modalidades e estágio dos cursos, vinculação com programas institucionais de incentivo à educação e áreas do conhecimento). Posteriormente, foram adicionadas as variáveis independentes (VIs), distinguindo suas contribuições em relação ao grupo de controle.

Para as VDs *ELEM_COMP* e *COMP_MOD* (Tabela 5), o *R² diferença* informa a contribuição das VIs em relação às variáveis de controle. Assim, para ambas variáveis obteve-se um modelo significativo ($p < 0,001$), sendo que para *ELEM_COMP* o modelo explicou cerca de 40% de sua variabilidade ($R^2 = 0,45$ e R^2 ajustado = 0,40) e para *COMP_MOD* o modelo explicou cerca de 26% de sua variabilidade ($R^2 = 0,32$, R^2 ajustado = 0,26).

A análise de regressão múltipla linear identificou que as VIs *AUTO_EFI* ($\beta = 0,35$, $p < 0,01$), *CSQUNA* ($\beta = 0,28$, $p < 0,01$) e *SUP_MAT* ($\beta = 0,16$, $p < 0,01$) apresentaram associações significativas e positivas com a VDs *ELEM_COMP*. Já as VIs *AUTO_EFI* ($\beta = 0,37$, $p < 0,01$) e *SUP_MAT* ($\beta = 0,13$, $p < 0,05$) demonstraram associações significativas e positivas com a VD *COMP_MOD*. Tais resultados possibilitaram aceitar as hipóteses de pesquisa *H1a*, *H1b*, *H3a*, *H4a* e *H4b* e rejeitar as hipóteses *H2a*, *H2b* e *H3b*.

Tabela 5 Regressão Múltipla Linear – Dimensão Aprendizagem

Variáveis incluídas	ELEM_COMP		COMP_MOD	
	β	Sig.	β	Sig.
<i>AUTO_EFI</i>	0,35	0,00	0,37	0,00
<i>FAT_SIT</i>	0,01	0,89	0,08	0,37
<i>CSQUNA</i>	0,28	0,00	0,08	0,33
<i>SUP_MAT</i>	0,16	0,01	0,13	0,05
R ²	0,45		0,32	
R ² ajustado	0,40		0,26	
R ² diferença	0,31		0,23	
Sig.	0,00		0,00	

Nota: Negrito e sublinhado indica que a variável independente, prevista no modelo hipotetizado, possui associação significativa com a variável dependente.
 β = coeficientes padronizados; Sig. = teste de significância.

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

Para as VDs *IMPACT_OPER* e *IMPACT_COMP* (Tabela 6), o *R² diferença* do Modelo 1 informa a contribuição das VIs das dimensões individual e contextual em relação às

variáveis de controle. Já o R^2 diferença do Modelo 2 informa a contribuição das VIs da dimensão aprendizagem em relação ao Modelo 1. Para ambas variáveis se obteve um modelo significativo ($p < 0,001$), com modelos que explicaram cerca de 50% de suas variabilidades ($IMPACT_OPER$: $R^2 = 0,54$ e R^2 ajustado = 0,50; $IMPACT_COMP$: $R^2 = 0,55$ e R^2 ajustado = 0,50).

A análise de regressão múltipla linear indicou que as VIs $COMP_MOD$ ($\beta = 0,32$, $p < 0,01$), SUP_SIT ($\beta = 0,26$, $p < 0,01$) e $ELEM_COMP$ ($\beta = 0,14$, $p < 0,1$) apresentaram associações significativas e positivas com a variável dependente $IMPACT_OPER$ e somente as VIs $COMP_MOD$ ($\beta = 0,37$, $p < 0,01$) e $ELEM_COMP$ ($\beta = 0,28$, $p < 0,01$) apresentaram associações significativas e positivas com a VD $IMPACT_COMP$. Tais resultados possibilitaram aceitar as hipóteses de pesquisa $H2c$ (para $IMPACT_OPER$), $H5$ e $H6$ e rejeitar as hipóteses $H1c$, $H2c$ (para $IMPACT_COMP$), $H3c$ e $H4c$.

Tabela 6 Regressão Múltipla Linear – Dimensão Impacto

Variáveis incluídas	IMPACT_OPER				IMPACT_COMP			
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 1		Modelo 2	
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.
<i>AUTO_EFI</i>	0,26	0,00	0,08	0,13	0,28	0,00	0,04	0,43
<i>FAT_SIT</i>	0,29	0,00	0,26	0,00	0,15	0,10	0,11	0,14
<i>CSQUNA</i>	0,17	0,03	0,10	0,16	0,14	0,11	0,02	0,70
<i>SUP_MAT</i>	0,06	0,29	-0,00	0,94	0,14	0,03	0,04	0,39
<i>ELEM_COMP</i>	-		0,14	0,06	-		0,28	0,00
<i>COMP_MOD</i>	-		0,32	0,00	-		0,37	0,00
R^2	0,43		0,54		0,34		0,55	
R^2 ajustado	0,38		0,50		0,29		0,50	
R^2 diferença	0,33		0,11		0,24		0,20	
Sig.	0,00		0,00		0,00		0,00	

Nota: Negrito e sublinhado indica que a variável independente, prevista no modelo hipotetizado, possui associação significativa com a variável dependente.
 β = coeficientes padronizados; Sig. = teste de significância.

Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa

A Figura 2 ilustra os resultados encontrados com a análise de regressão linear múltipla, relacionando-o com modelo teórico proposto inicialmente.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

A análise descritiva dos dados (Tabela 2) permitiu identificar que a qualificação *stricto sensu* produziu impactos positivos no trabalho, tanto em aspectos operacionais quanto comportamentais, havendo, no entanto, oportunidade de melhoria nesses construtos.

Figura 2 Resultados encontrados para o modelo de pesquisa



Fonte: Elaborado conforme dados da pesquisa.

Assim, observou-se a influência positiva de cursos *stricto sensu* na forma de trabalhar (minimização de erros, maior agilidade e qualidade do trabalho quando os CHAs aprendidos nos cursos são utilizados) e mudanças no comportamento geral do trabalhador (maior motivação, autoconfiança e abertura à mudanças – inclusive um papel ativo para essa última característica), produzindo reflexos no seu saber, saber fazer e saber ser. Especificamente em relação a cursos *stricto sensu*, achados de Fortuna (2016), também identificaram mudanças positivas no comportamento do trabalhador em função de cursos *stricto sensu*, e valor médio geral do construto impacto em amplitude ($M=4,02$) próximo do encontrado nesta pesquisa.

Enquanto que o construto *AUTO_EFI* apresentou desempenho positivo, SUP_SIT, CSQUNA e SUP_MAT, cuja promoção é de responsabilidade da instituição (ZARIFIAN, 2003), apresentaram as menores médias, com destaque para SUP_SIT e SUP_MAT, os quais

apresentaram médias mais baixas e com resultados aquém do esperado. Identifica-se, assim, a existência de contextos de trabalho muito diferentes na instituição pesquisada (alto desvio padrão), principalmente em relação às variáveis contextuais, havendo necessidade de desenvolvimento de estratégias que possibilitem melhores condições psicossociais e materiais para promoção de maior impacto da qualificação *stricto sensu* no trabalho. Já no que se refere ao desenvolvimento de capacidades e competências, os cursos *stricto sensu* apresentaram uma importante contribuição para o desenvolvimento dos servidores, com desempenhos positivos nos respectivos construtos.

Entre as características de cursos, a aplicabilidade de pesquisas ao trabalho demonstrou uma grande influência no impacto operacional da qualificação *stricto sensu* no trabalho. Embora a maior parte dos servidores pesquisados preocupa-se em realizar pesquisas aplicadas ao trabalho, uma parcela importante ainda não aplicou (mesmo havendo potencial para aplicação) ou considera suas pesquisas inaplicáveis ao seu trabalho. Uma provável influência nesse cenário são contextos de baixo suporte psicossocial nos locais de trabalho desses servidores, o que resulta na falta de apoio da chefia imediata e dos colegas para a aplicação dos conhecimentos e, possivelmente, de suas pesquisas. A Tabela 3 evidencia que as variáveis de suporte psicossocial foram mal avaliadas para aqueles cuja pesquisa, mesmo sendo aplicável, ainda não teve sua aplicação iniciada.

Como um mecanismo de suporte à aprendizagem, afastamentos parciais ou totais para estudos, no contexto de cursos *stricto sensu*, demonstraram associação significativa com pesquisas aplicadas diretamente ao trabalho do servidor. Uma hipótese para esse resultado é que a percepção positiva de apoio institucional, traduzido em melhores condições de tempo para estudo do trabalhador, relacione-se com sua disposição para realização de pesquisas aplicadas ao trabalho, caracterizando uma espécie de contrapartida do trabalhador para com a instituição.

O fato de programas institucionais de apoio ao estudo não terem demonstrado diferenças significativas no desempenho dos construtos, não significa que eles não sejam efetivos. Pelo contrário, também indicam mudança de comportamento do trabalhador em aspectos operacionais e comportamentais. No entanto, se considerarmos que a aplicabilidade das pesquisas é um fator que influencia no desempenho dos construtos (Tabela 3), faz-se necessário um olhar mais específico da instituição pesquisada no incentivo à aplicação de pesquisas ao trabalho, principalmente quando a formação é apoiada (patrocinada) por ela.

Um outro aspecto vinculado à característica dos cursos foi a influência do nível do curso (mestrado e doutorado) em alguns construtos pesquisados (Tabela 4). O curso de doutorado obteve maiores médias (exceto em *Suporte Material*), quando comparado com mestrados acadêmicos e profissionais, e ainda diferenças estatisticamente significativas, inclusive no impacto operacional, resultando em um importante achado da pesquisa. Já os estágios dos cursos (concluídos e em andamento) não apresentaram diferenças significativas no desempenho dos construtos.

Especificamente sobre o impacto comportamental, os construtos a ele relacionados, com associação significativa e positiva (*COMP_MOD* e *ELEM_COMP*), são aqueles vinculados à dimensão da aprendizagem. Assim, é possível que o indivíduo, consciente de sua maior qualificação para o trabalho, em função do desenvolvimento de novas capacidades e competências e da ampliação da visão de mundo (em função da realização de cursos *stricto sensu*), o indivíduo se torna mais confiante, motivado e aberto a mudanças, gerando impacto comportamental positivo no trabalho.

Para o impacto operacional, os construtos *COMP_MOD* e *ELEM_COMP* também que apresentaram associação significativa positiva com esse impacto, além da variável *SUP_MAT*. Assim, é possível que uma mudança positiva no fazer do trabalhador tenha sido diretamente influenciada pelo desenvolvimento de novas capacidades e competências e pelo suporte de sua chefia imediata, no local de trabalho, ao criar situações em conjunto com o trabalhador que oportunizaram a aplicação dos novos CHAs ao trabalho.

Esses resultados corroboram com achados de pesquisas anteriores, onde a aprendizagem (aqui expressa pelo desenvolvimento de capacidades e competências), influenciou o impacto de TD&E no trabalho (ABBAD et al., 2012b; BLUME et al., 2010; BRANT, 2013; MOURÃO; ABBAD; ZERBINI, 2014). A influência da variável contextual *SUP_SIT* no impacto no trabalho também se relaciona com resultados de outras pesquisas de TD&E, não necessariamente de educação formal, mas que encontraram essa associação em outras ações de capacitação (BLUME et al., 2010; BURKE; HUTCHINS, 2007; SILVA; MOURÃO, 2015).

Com base nos resultados obtidos pela pesquisa, principalmente aqueles relacionados à Figura 2, verifica-se que, para as capacidades e competências desenvolvidas pelos cursos *stricto sensu* serem aplicadas no contexto do trabalho, apoiando o impacto positivo no comportamento do trabalhador, torna-se fundamental que aspectos contextuais e individuais

sejam considerados, uma vez que apresentam associações significativas positivas com o desenvolvimento de competências e atitudes a ela relacionadas. Ou seja, cursos *stricto sensu* contribuem com o desenvolvimento de competências, as quais dependem tanto da percepção de autoeficácia do próprio trabalhador, quanto do apoio do seu local de trabalho em considerar suas sugestões advindas de sua aprendizagem no curso e em reconhecer e apoiar suas tentativas de aplicação dos novos CHAs ao trabalho. Assim, somadas à contribuição direta dos cursos *stricto sensu* (aprendizagem), essas variáveis individuais e contextuais também contribuem para o desenvolvimento/aplicação dos CHAs aprendidos, no local de trabalho.

Por fim, as variáveis independentes utilizadas no modelo de pesquisa explicaram cerca de 50% da variabilidade ocorrida no impacto operacional e comportamental, ou seja, o modelo conseguiu explicar, em boa parte, quais variáveis relacionam-se com impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho, quando medido em amplitude. Considerando que a literatura geral de TD&E apresenta diversas variáveis independentes, associadas ao impacto de capacitação no trabalho e, no entanto, poucos são os estudos que aprofundaram seu relacionamento com o contexto da educação formal (menos ainda para a *stricto sensu*), considera-se satisfatória a capacidade de explicação da variabilidade do impacto no trabalho encontrada nessa pesquisa.

5.1 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS EM UNIVERSIDADES

Como implicações gerenciais, pode-se considerar o papel fundamental do suporte psicossocial e material para a aplicação dos CHAs aprendidos em cursos *stricto sensu* no trabalho, tendo como consequência a mudança de comportamento do trabalhador em questões operacionais e comportamentais. Nesse sentido, tanto a atuação do gestor na criação de oportunidades de aplicação dos novos conhecimentos, seu incentivo, feedback e apoio às iniciativas de aplicação, quanto a receptividade dos colegas de trabalho em relação às mudanças propostas pelo trabalhador, tornam-se fundamentais para a aplicação dos novos CHAs e posterior impacto no trabalho.

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que a existência de estímulos à educação formal em nível *stricto sensu* para trabalhadores não vinculados à docência, em universidades, se torna fundamental para a qualificação de alto nível da força de trabalho. No intuito de estimular maior impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho, políticas institucionais

de apoio à educação formal podem incentivar que projetos de dissertações e teses sejam aplicados ao trabalho, tendo o gestor imediato um papel importante no estímulo e alinhamento desse projeto, juntamente com o estudante, a partir da identificação de temas de pesquisa relevantes e estratégicos para a instituição e para o trabalho.

Nos casos em que as pesquisas são aplicadas às necessidades da instituição, mas não diretamente ao trabalho do participante, torna-se importante a existência de canais institucionais de compartilhamento de saberes, de estratégias que possibilitem a identificação de saberes específicos (banco de talentos, por exemplo), estruturas de trabalho que permitam ao trabalhador contribuir com seu tema de pesquisa em projetos institucionais (grupos de trabalho, comissões específicas, por exemplo), reconhecendo e valorizando seus conhecimentos e aumentando o potencial contributivo dos mesmos para a instituição.

5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Entre as contribuições do estudo, podemos observar a validação de uma escala adaptada de impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho, composta por dois construtos complementares (*IMPACT_OPER* e *IMPACT_COMP*), a qual é possível ser aplicada a outros contextos universitários, com pequenas adaptações.

Identificam-se contribuições na identificação de variáveis envolvidas no impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho e influências de características de cursos *stricto sensu* e contexto no qual são cursados sobre o impacto no trabalho (diferentes níveis de curso, pesquisas aplicadas ao trabalho e afastamentos para fins de estudo).

Esses resultados contribuem tanto para a pesquisa acadêmica, mais especificamente para aquela voltada para a área de TD&E, como para a própria academia conhecer características envolvidas no impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho para participantes que atuam dentro da sua própria estrutura, porém não atuam diretamente na docência. Vale ressaltar que os resultados aqui encontrados não podem ser generalizados, uma vez que se referem um contexto específico de trabalho: uma IFES brasileira na qual a educação, pesquisa e extensão são os seus processos finalísticos, características que, quando distintas, podem gerar resultados muito diferentes daqueles aqui encontrados.

Para trabalhos futuros, sugere-se explorar o impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho em organizações privado e públicas, em outras regiões e países latino-americanos, a fim de ampliar a compreensão sobre seus efeitos e verificar possíveis diferenças de percepção

entre diferentes segmentos, regiões e culturas. Pesquisas que incluam a percepção de chefias em relação ao impacto de cursos *stricto sensu* no trabalho (heteroavaliação), outras variáveis relativas ao impacto e entrevistas em profundidade com alunos e egressos de cursos *stricto sensu* podem ampliar o entendimento sobre os efeitos gerados por esses cursos no trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. et al. *Impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude. Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação*. Porto Alegre: Artmed. 2012a
- ABBAD, G. et al. *Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*. Porto Alegre: Artmed. 2012b
- ABBAD, G. et al. Modelos lógicos em avaliação de sistemas instrucionais: dois estudos de caso. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 12(2), 185-201. 2012c
- ANTONELLO, C. S. Contextos do saber: a aprendizagem informal. In: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A. S. (org). *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 139-159.
- BALDWIN, T.T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, v. 41, n. 1, p. 63-105, 1988.
- BANDURA, A. Perceive self efficacy in the exercise agency: the psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, v. 10, p. 411-424, 1989.
- BENTLER, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, v. 107, n. 2, p. 238, 1990.
- BLUME, B.D. et al. Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, v. 36, n. 4, p. 1065-1105, 2010.
- BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 343-358.
- BRANDÃO, H.P.; BAHRY, C.P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.
- BRANT, S.R.C. Impacto do treinamento no trabalho: O efeito mediador das estratégias de aplicação do aprendido. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, v. 13, n. 3, p. 351-362, 2013.
- BRASIL. Decreto n. 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e

fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 14 maio. 2020.

BURKE, L.A.; HUTCHINS, H.M. Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, v. 6, n. 3, p. 263-296, 2007.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CORREIA-LIMA, B.C. et al. Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem: Desenvolvimento e Evidências de Validação. *RAC- Revista de Administração Contemporânea*, 21(5), 710-729, 2017.

DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, n. 1, p. 261-292, 2006.

FELIX, R.; DO PRADO FELIX, P.; TIMÓTEO, R. Balanced Scorecard: adequação para a gestão estratégica nas organizações públicas. *Revista do Serviço Público*, v. 62, n. 1, p. 51-74, 2011.

FIELD, A. *Descobrimos a Estatística Usando o SPSS*. Penso Editora, 2009.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A.C.C. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A.C.C. Alinhando estratégia e competências. *Revista de administração de empresas*, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FORTUNA, A. D. M. C. *Avaliação do impacto da pós-graduação no trabalho em uma instituição pública federal-CNPq*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 97-113.

GEGENFURTNER, A. Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, v. 6, n. 3, p. 153-168, 2011.

GEGENFURTNER, A. et al. Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training. *International journal of training and development*, v. 20, n. 4, p. 290-301, 2016.

GONCZI, A. *Understanding Learning at Work*. Routledge, 1999.

GROSSMAN, R.; SALAS, E. The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, v. 15, n. 2, p. 103-120, 2011.

HAIR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora, 2009.

HAMBLIN, A. C. *Avaliação e controle do treinamento*. McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HU, L; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG, R.L. (Org). *Training and development handbook*. New York: MCGraw-Hill, 1976. p. 1-27.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed, 2003.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada*. Bookman Editora, 2001.

MOURÃO, L.; ABBAD, G.; ZERBINI, T. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração (São Paulo)*, v. 49, n. 3, p. 534-548, 2014.

MUNCK, L.; GALLELI, B. Avanços e desafios da conceituação e operacionalização das competências organizacionais em 15 anos de produção científica internacional. *REGGE-Revista de Gestão*, v. 22, n. 4, p. 525-544, 2015.

PANORAMA do Treinamento no Brasil. 2018. Disponível em <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2020.

PANORAMA do Treinamento no Brasil. 2019. Disponível em <https://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2019.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2020.

PILATI, R.; ABBAD, G. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 043-051, 2005.

RUAS, Roberto et al. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

SANT'ANNA, A.S. et al. Competências individuais e modernidade organizacional: um estudo comparativo entre profissionais de organizações mineiras e baianas. *Gestão & Produção*, v. 23, n. 2, p. 308-319, 2016.

SILVA, N. S. O.; MOURÃO, L. A influência dos estilos de liderança sobre os resultados de treinamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, n. 1, p. 260-283, 2015.

TONHÄUSER, C.; BÜKER, L. Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, v. 3, n. 2, p. 127-165, 2016.

TRAINING Industry Report 2019. 2019. Disponível em https://trainingmag.com/sites/default/files/2019_industry_report.pdf. Acesso em: 14 maio. 2020.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC, 2003.