



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,
do Trabalho e das Organizações

APRENDIZAGEM, CONTEXTO, COMPETÊNCIA E DESEMPENHO:
UM ESTUDO MULTINÍVEL

Hugo Pena Brandão

Brasília (DF)
Janeiro de 2009

**APRENDIZAGEM, CONTEXTO, COMPETÊNCIA E DESEMPENHO:
UM ESTUDO MULTINÍVEL**

Hugo Pena Brandão

**APRENDIZAGEM, CONTEXTO, COMPETÊNCIA E DESEMPENHO:
UM ESTUDO MULTINÍVEL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade

**Brasília (DF)
Janeiro de 2009**

Hugo Pena Brandão

**APRENDIZAGEM, CONTEXTO, COMPETÊNCIA E DESEMPENHO:
UM ESTUDO MULTINÍVEL**

Tese de Doutorado aprovada pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Universidade de Brasília – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Regina Loiola da Cruz Souza
Escola de Administração
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^ª. Dr^ª. Isa Aparecida de Freitas
Universidade Corporativa Banco do Brasil - UniBB
Universidade Católica de Brasília – UCB

Prof^ª. Dr^ª. Katia Elizabeth Puente-Palacios
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães
Departamento de Administração
Universidade de Brasília - UnB

Brasília (DF), 16 de janeiro de 2009.

À Carla.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho chegasse a bom termo. Registro minha gratidão:

À Carla, pelo amor, carinho, cumplicidade, incentivo e apoio dedicados a mim nesses anos de estudo. Sem ela ao meu lado essa trajetória não seria possível.

Aos meus pais, pelos valores que me foram transmitidos e pelo incentivo permanente ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. À Iara e ao Eduardo, que mesmo tão distantes sempre estiveram ao meu lado.

Ao Prof. Jairo Eduardo Borges-Andrade, pelo apoio, confiança e dedicação irrestrita a uma orientação objetiva, estimuladora e competente. Sua seriedade e atuação exemplar como professor, pesquisador e orientador foram fundamentais para minha formação.

Ao Prof. Tomás de Aquino Guimarães – cujo exemplo, apoio e incentivo sustentaram minha trajetória acadêmica –, pelas contribuições ao aprimoramento desta tese e à minha formação.

À Prof^a. Katia Elizabeth Puente-Palacios, pelos ensinamentos sobre fundamentos teóricos e metodológicos da análise multinível e pelas contribuições à formulação e ao teste dos modelos teóricos de investigação.

À professora e amiga Isa Aparecida de Freitas, pelo apoio e pelos conselhos, sugestões, críticas, orientações e discussões que tanto ajudaram na elaboração deste trabalho.

À Prof^a. Elizabeth Regina Loiola da Cruz Souza, por aceitar participar da banca examinadora e pelas contribuições ao aprimoramento desta tese.

Ao Prof. Jacob Arie Laros, pelos ensinamentos sobre o teste de modelos multiníveis e a utilização do *software* MLwiN.

À Prof^a. Cláudia Cristina Bitencourt, pelo incentivo à minha produção acadêmica e pelas discussões sobre a natureza da competência no trabalho.

Aos professores do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de Brasília, em especial Gardênia Abbad, Luiz Pasquali e Cláudio Torres, pelos ensinamentos e discussões que tanto me ajudaram.

Aos colegas de pós-graduação, em especial Francisco, Fabiana, Valéria, Stella, Ana Raquel e Rosânia, pelo convívio agradável e pelas discussões que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre aprendizagem no trabalho, pela ajuda na análise crítica e validação teórica dos itens das escalas de medidas.

Ao Banco do Brasil que, por meio de sua Universidade Corporativa, patrocinou a realização dos meus estudos.

Aos integrantes do Comitê da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, em especial ao Pedro Paulo Carbone, pelas oportunidades a mim concedidas e pela confiança em meu trabalho.

Aos gerentes e analistas das Gerências Regionais de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, pelo apoio na aplicação dos questionários.

Aos colegas do Banco do Brasil, em especial Luiz Henrique, Sheyla, Stella, Marco Alfredo e Geraldo ABC, pela ajuda na validação da escala de competências gerenciais; César, Gustavo, Ricardo Strauss, Taisa e ABC, pelo auxílio na obtenção de dados secundários; Tonzé, Vando e Martinho, pelo apoio na reprodução e aplicação dos questionários; Bia, pela revisão do *abstract*; e João Batista, Carol e Zimmer, pelas discussões sobre a gestão por competências.

À Fernanda Teles Vieira, pelo apoio na realização e transcrição das entrevistas.

À Ana Cristina Portmann, pela ajuda no cálculo da medida “ r_{wg} ”.

Ao Antônio Menezes, pela revisão do texto.

Aos gestores de agências do Banco do Brasil que, como entrevistados ou respondentes dos questionários, se dispuseram a colaborar na realização desta pesquisa.

Àqueles que de alguma forma contribuíram com este trabalho e não estão, aqui, nominalmente citados.

Não obstante todo o apoio e auxílio recebidos, eventuais equívocos e imperfeições – e eles certamente existem – são de exclusiva responsabilidade do autor.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1. INTRODUÇÃO	001
2. COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NAS ORGANIZAÇÕES	005
2.1 - ORIGEM E EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	005
2.2 - DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES	009
2.3 - COMPETÊNCIA NOS DIFERENTES NÍVEIS ORGANIZACIONAIS	013
2.4 - TIPOS DE COMPETÊNCIAS	015
2.5 - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	020
2.6 - MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE COMPETÊNCIAS	025
2.7 - ALGUMAS CRÍTICAS E REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	032
2.8 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NAS ORGANIZAÇÕES	035
2.8.1 - Pesquisas nacionais	035
2.8.2 - Pesquisas estrangeiras	047
3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	059
3.1 - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A COMPETÊNCIA	059
3.2 - TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E).....	063
3.3 - TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	067
3.4 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO	071
3.5 - MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM	075
3.6 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS	078
4. DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES	095
4.1 - PRINCIPAIS CONCEITOS E PRESSUPOSTOS	095
4.2 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	097
4.3 - INDICADORES DE DESEMPENHO	100
4.4 - BALANCED SCORECARD	102
4.5 - SUPORTE ORGANIZACIONAL AO DESEMPENHO	106
4.6 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO	112
5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE MULTINÍVEL	127
6. PROBLEMA DE PESQUISA E MODELOS TEÓRICOS DE INVESTIGAÇÃO	138
6.1 - PROBLEMA DE PESQUISA	138
6.2 - OBJETIVOS	141
6.3 - ESTUDO 2: MODELO TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIDAS E HIPÓTESES	142
6.4 - ESTUDO 3: MODELO TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIDAS E HIPÓTESES	148

7. MÉTODO	154
7.1 - CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA	154
7.1.1 - Breve histórico	154
7.1.2 - Características atuais	156
7.1.3 - Gestão do desempenho	160
7.1.4 - Desenvolvimento de competências	165
7.2 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	169
7.3 - CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	170
7.4 - POPULAÇÃO E TAMANHO DA AMOSTRA	177
7.5 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	179
7.6 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	181
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES	185
8.1 - ESTUDO 1: QUALIDADE PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS DE MEDIDAS	185
8.1.1 - Validação psicométrica da escala de competências gerenciais	185
8.1.2 - Validação psicométrica da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho	194
8.1.3 - Validação psicométrica da escala de percepção de suporte organizacional	202
8.1.4 - Validação discriminante das escalas de medidas	210
8.1.5 - Discussão dos resultados da validação psicométrica das escalas	212
8.2 - ESTUDO 2: TESTE DOS MODELOS DE EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NO TRABALHO	216
8.2.1 - Análises exploratórias e verificação de pressupostos	217
8.2.2 - Dados descritivos	225
8.2.3 - Resultados das análises multiníveis (hierarchical linear models)	228
8.2.3.1 - Modelo da expressão de competências de gestão financeira	228
8.2.3.2 - Modelo da expressão de competências de gestão de processos .	237
8.2.3.3 - Modelo da expressão de competências de gestão socioambiental	244
8.2.4 - Resultados das análises de regressão múltipla (ordinary least squares).250	
8.2.4.1 - Modelo da expressão de competências de gestão estratégica ...	250
8.2.4.2 - Modelo da expressão de competências de relacionamento com o cliente	255
8.2.4.3 - Modelo da expressão de competências de gestão de pessoas	257
8.2.5 - Discussão dos resultados	260

8.3 - ESTUDO 3: TESTE DOS MODELOS DE EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS COMO VARIÁVEL MEDIADORA DA RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS DAS AGÊNCIAS E SEU DESEMPENHO	276
8.3.1 - Análises exploratórias e verificação de pressupostos	277
8.3.2 - Dados descritivos	280
8.3.3 - Resultados das análises de regressão múltipla (ordinary least squares)	283
8.3.3.1 - Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva estratégia e operações	283
8.3.3.2 - Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva resultado econômico	285
8.3.3.3 - Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva clientes	286
8.3.3.4 - Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva comportamento organizacional	287
8.3.4 - Discussão dos resultados	288
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
9.1 - CONCLUSÕES	295
9.2 - RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS	298
9.3 - LIMITAÇÕES	300
9.4 - CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	301
REFERÊNCIAS	304
APÊNDICES	329
APÊNDICE A: Matriz de competências pessoais relevantes ao desempenho eficaz dos “papéis-chave” da gerência, segundo o <i>Management Charter Initiative - MCI</i> (1997)	330
APÊNDICE B: Matriz de competências gerenciais do <i>National Westminster Bank - NatWest</i> (Cockerill, 1994)	333
APÊNDICE C: Roteiro das entrevistas para subsidiar a formulação e o aprimoramento de escalas de medida	334
APÊNDICE D: Questionário 1 - destinado aos gerentes de agências	336
APÊNDICE E: Questionário 2 - destinado aos gerentes regionais	341
APÊNDICE F: Cargas fatorias dos itens nos fatores extraídos na validação discriminante	344

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes da competência humana	008
Figura 2 - As três dimensões da competência	010
Figura 3 - A relevância das competências ao longo do tempo	017
Figura 4 - Exemplo de competência relacionada ao papel-chave de <i>gerenciar atividades</i>	019
Figura 5 - Modelo de gestão por competências	021
Figura 6 - Identificação do <i>gap</i> (lacuna) de competências	022
Figura 7 - Alinhando a gestão de pessoas à estratégia organizacional	024
Figura 8 - Importância das competências segundo o papel ocupacional: advogado <i>versus</i> pesquisador químico	055
Figura 9 - Elementos ou dimensões da aprendizagem	061
Figura 10 - Componentes dos conceitos de aprendizagem e competência	062
Figura 11 - A construção de trilhas de aprendizagem	069
Figura 12 - Componentes da aprendizagem no trabalho	072
Figura 13 - O <i>Balanced Scorecard</i> como sistema de gestão estratégica	103
Figura 14 - Relações entre indicadores e perspectivas do <i>Balanced Scorecard</i>	105
Figura 15 - A abordagem multinível	129
Figura 16 - Modelo da expressão de competências gerenciais em agências do Banco do Brasil	142
Figura 17 - Modelo da expressão de competências gerenciais como variável mediadora da relação entre características das agências e seu desempenho .	149
Figura 18 - Conglomerado Banco do Brasil	157
Figura 19 - Organograma do Banco do Brasil	158
Figura 20 - Componentes do placar de desempenho dos funcionários do Banco do Brasil	164
Figura 21 - Trilhas de aprendizagem de acordo com domínios temáticos	168
Figura 22 - Plotagem do efeito moderador da carga de trabalho sobre a relação entre a reflexão e a expressão de competências de gestão financeira	232
Figura 23 - Plotagem do efeito moderador da carga de trabalho sobre a relação entre a busca de ajusta em material escrito e a expressão de competências de gestão financeira	233
Figura 24 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão financeira de negócios	235
Figura 25 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão financeira de negócios (modelo 6)	236

Figura 26 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão financeira de negócios (modelo 6)	236
Figura 27 - Plotagem do efeito moderador da percepção coletiva acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão e a expressão de competências de gestão de processos	239
Figura 28 - Plotagem do efeito moderador da percepção coletiva acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de processos	240
Figura 29 - Plotagem do efeito moderador do desvio individual da percepção das práticas de gestão de desempenho (desvio dentro da agência) sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de processos ...	241
Figura 30 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de processos	243
Figura 31 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão de processos (modelo 6)	243
Figura 32 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão de processos (modelo 6)	244
Figura 33 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão socioambiental	248
Figura 34 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão socioambiental (modelo 5)	249
Figura 35 - Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão socioambiental (modelo 5)	249
Figura 36 - Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão e a expressão de competências de gestão estratégica	252
Figura 37 - Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão estratégica	252
Figura 38 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão estratégica	253
Figura 39 - Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de gestão estratégica (modelo 3)	254
Figura 40 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de relacionamento com o cliente	255
Figura 41 - Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de relacionamento com o cliente	256
Figura 42 - Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão e a expressão de competências de gestão de pessoas	258
Figura 43 - Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de pessoas	258

Figura 44 - Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de pessoas	259
Figura 45 - Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de gestão de pessoas (modelo 3)	260
Figura 46 - Modelo ajustado de variáveis preditoras do desempenho de agências do Banco do Brasil	280

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplo de descrição de competência de uma organização da área de P&D	026
Tabela 2 - Exemplos de descrição de competências sob a forma de referenciais de desempenho	026
Tabela 3 - Exemplos de recursos ou dimensões da competência de “prestar um atendimento bancário baseado em padrões de excelência”	027
Tabela 4 - Exemplos de condições e critérios associados a competências profissionais ..	028
Tabela 5 - Periódicos revisados	036
Tabela 6 - Exemplo de formatação de uma trilha de aprendizagem	070
Tabela 7 - Exemplo de escala de conversão para atribuição de conceitos	161
Tabela 8 - Exemplo de placar de desempenho de unidades do Banco do Brasil	162
Tabela 9 - Caracterização da amostra de funcionários entrevistados	173
Tabela 10 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de gestão estratégica”	189
Tabela 11 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de gestão socioambiental”	190
Tabela 12 - Cargas e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de gestão financeira de negócios”	190
Tabela 13 - Cargas e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de relacionamento com o cliente”	191
Tabela 14 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de gestão de processos”	191
Tabela 15 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “competências de gestão de pessoas”	192
Tabela 16 - Estrutura fatorial da escala de competências gerenciais	192
Tabela 17 - Comparação entre os resultados obtidos na validação preliminar e nesta validação da escala de competências gerenciais	193
Tabela 18 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “reflexão extrínseca e intrínseca”	197
Tabela 19 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “busca de ajuda interpessoal”	198
Tabela 20 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “busca de ajuda em material escrito”	198
Tabela 21 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “reprodução”	199
Tabela 22 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “aplicação prática” ..	199
Tabela 23 - Estrutura fatorial da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho	200

Tabela 24 - Comparação entre os resultados obtidos na validação preliminar e nesta validação da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho	201
Tabela 25 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “suporte material ao desempenho”	205
Tabela 26 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “práticas de gestão de desempenho”	206
Tabela 27 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “carga de trabalho”.	206
Tabela 28 - Cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens do fator “práticas de promoção e recompensa”	207
Tabela 29 - Estrutura fatorial da escala de percepção de suporte organizacional	208
Tabela 30 - Comparação entre os resultados obtidos na validação preliminar e nesta validação da escala de percepção de suporte organizacional	209
Tabela 31 - Correlações entre as variáveis individuais integrantes do modelo de investigação	221
Tabela 32 - Correlações intraclasse (ρ) das variáveis critério e técnicas utilizadas para teste dos modelos	223
Tabela 33 - Correlações intraclasse (ρ) e coeficientes r_{wg} dos fatores de percepção de suporte organizacional	224
Tabela 34 - Médias e desvios padrão dos fatores de expressão de competências gerenciais	225
Tabela 35 - Médias e desvios padrão dos fatores de estratégias de aprendizagem no trabalho	226
Tabela 36 - Médias e desvios padrão dos fatores de percepção de suporte organizacional	226
Tabela 37 - Médias e desvios padrão das variáveis horas de TD&E, experiência gerencial e participação nos lucros e resultados	227
Tabela 38 - Frequências absoluta e relativa das variáveis categóricas	227
Tabela 39 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério expressão de competências de gestão financeira de negócios	230
Tabela 40 - Comparação entre os modelos 4, 5 e 6 para a variável critério expressão de competências de gestão financeira de negócios	234
Tabela 41 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério expressão de competências de gestão de processos	238
Tabela 42 - Comparação entre os modelos 4, 5 e 6 para a variável critério expressão de competências de gestão de processos	242
Tabela 43 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério expressão de competências de gestão socioambiental	245
Tabela 44 - Comparação entre os modelos 4 e 5 para a variável critério expressão de competências de gestão socioambiental	247
Tabela 45 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério expressão de competências de gestão estratégica	253

Tabela 46 - Modelo para a variável critério expressão de competências de relacionamento com o cliente	255
Tabela 47 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério expressão de competências de gestão de pessoas	259
Tabela 48 - Médias e desvios padrão dos escores de desempenho das agências	280
Tabela 49 - Médias e desvios padrão da auto e da heteroavaliação de competências gerenciais	282
Tabela 50 - Médias e desvios padrão dos fatores da percepção coletiva de suporte organizacional	282
Tabela 51 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva estratégia e operações (amostra com heteroavaliação de competências)	284
Tabela 52 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva estratégia e operações (amostra com auto-avaliação de competências)	284
Tabela 53 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva resultado econômico (amostra com heteroavaliação de competências)	285
Tabela 54 - Comparação entre os modelos 1, 2 e 3 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva resultado econômico (amostra com auto-avaliação de competências)	286
Tabela 55 - Comparação entre os modelos 1 e 2 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva clientes (amostra com auto-avaliação de competências)	286
Tabela 56 - Comparação entre os modelos 1 e 2 para a variável critério desempenho da agência na perspectiva comportamento organizacional (amostra com auto-avaliação de competências)	287

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo principal de desenvolver e testar dois modelos teóricos de investigação: um para a expressão de competências gerenciais no trabalho e, outro, da expressão de competências como variável mediadora da relação entre características de agências bancárias e seu desempenho. Procurou-se, sob uma perspectiva multinível de análise, verificar empiricamente a existência de relações entre variáveis pertencentes a três categorias do comportamento organizacional: aprendizagem, competência e desempenho. A pesquisa, de caráter descritivo e inferencial, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas e de questionários estruturados para coleta de dados. Valeu-se da análise de conteúdo para tratamento dos dados qualitativos. A análise fatorial foi utilizada para validação psicométrica de escalas de medidas. Para teste dos modelos de investigação, foram realizadas análises de regressão múltiplas convencionais (*ordinary least squares*), do tipo seqüencial, e análises de regressão multiníveis (*hierarchical linear models*). A amostra foi constituída por gerentes de agências do Banco do Brasil, em número que variou de 184 a 882, dependendo do modelo testado e da técnica de análise utilizada. Foram coletados dados também junto a 72 gerentes regionais e 7 gerentes estaduais do Banco. A reflexão extrínseca e intrínseca, uma estratégia utilizada pelos gerentes para aprender no seu trabalho, revelou-se a maior preditora da expressão de competências gerenciais. A percepção dos gerentes sobre as práticas de gestão de desempenho adotadas pela empresa, uma das dimensões do suporte organizacional, também se mostrou importante preditora de diferentes competências gerenciais. Outras estratégias de aprendizagem e dimensões do suporte organizacional, bem como o número de horas dedicadas a atividades de TD&E, revelaram efeitos menos expressivos sobre a expressão de competências gerenciais. Foi identificada, ainda, a influência exercida pelo número de horas de TD&E, pela percepção coletiva acerca de práticas de gestão de desempenho e por diferentes dimensões de competências gerenciais sobre determinadas perspectivas de desempenho das agências. Os resultados demonstraram a pertinência do uso da análise multinível, visto que a adoção dessa abordagem teórica e metodológica permitiu a esta investigação oferecer contribuições mais ricas e relevantes para compreensão do fenômeno estudado. Ao final, são apontadas limitações desta pesquisa, recomendações de ordem prática e direções para realização de novos estudos.

Palavras-chave: competências gerenciais, percepção de suporte organizacional, estratégias de aprendizagem no trabalho, desempenho nas organizações e análise multinível.

ABSTRACT

This research had the main purpose of developing and testing two theoretical models of investigation: one for the expression of management competencies at work and, another one, for the expression of management competencies as a mediating variable of the relation between characteristics of bank branches and their performance. It sought, under a multilevel perspective of analysis, to empirically verify the relationship among variables that belong to three study areas of the organizational behavior: learning, competency and performance. The research has a descriptive and inferential character. Semi-structured interviews and structured questionnaires were used for data collection. Content analysis was applied to the treatment of qualitative data. Factorial analysis was used for statistical validation of measuring scales. To test the investigating models, hierarchical multiple regression analyses (ordinary least squares) and multilevel analyses (hierarchical linear models) were applied. The sample was composed by Bank of Brazil branch managers, the number of participants varying from 184 to 882, according to the investigating model tested and the statistical technique used. Questionnaires were also submitted to 72 retail regional managers and 7 superintendents of the bank. The extrinsic and intrinsic reflection (one of the strategies used by the managers to learn at work) revealed itself the main predictor of the expression of management competencies. The participants' perception on the performance management practices adopted by the company (one of the organizational support dimensions) also showed itself an important predictor of distinct management competencies. Other learning strategies and dimensions of the perceived organizational support as well as the number of dedicated hours to training activities revealed less substantial effects on the expression of management competencies. It was also identified that the number of training hours, the collective perception concerning performance management practices and distinct dimensions of managers' competencies exert influence on some performance perspectives of the bank branches. The results demonstrated the pertinence of using the multilevel analysis, since the adoption of this theoretical and methodological approach allowed this research to offer richer and more relevant contributions for understanding of the studied phenomenon. At the end, limitations of this research, practical recommendations and directions for future research are presented.

Key-words: management competencies, perceived organizational support, learning strategies at work, performance in the organizations and multilevel analysis.

1. INTRODUÇÃO

No contexto de transformações sociais, econômicas e culturais por que passa a sociedade contemporânea, as organizações têm procurado desenvolver e incorporar inovações, sejam elas em produtos, processos produtivos ou modelos de gestão, que lhes permitam aprimorar continuamente seu desempenho.

A gestão por competências (Bitencourt, 2005; Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2005; Heene & Sanchez, 1997; Le Boterf, 1999; Zarifian, 1999;) se insere entre os modelos gerenciais propostos para desenvolver e integrar pessoas em torno da estratégia, de objetivos e de metas organizacionais. Baseando-se no pressuposto de que o domínio de certos recursos é determinante do desempenho de uma organização, a gestão por competências propõe-se a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução de objetivos organizacionais (Brandão & Guimarães, 2001).

O desenvolvimento de competências, por sua vez, dá-se por meio da aprendizagem, seja ela natural ou induzida, formal ou informal (Sonntag, Niessen & Ohly, 2004), envolvendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand, 2000; Illeris, 2004). A aprendizagem representa, portanto, o meio pelo qual se adquire a competência (Gonczi, 1999), enquanto o desempenho no trabalho representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu, da competência por ele adquirida em processos de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006).

Talvez em razão da emergência e difusão, nos últimos anos, da gestão por competências (Carbone e cols., 2005), a aprendizagem, a competência e o desempenho no trabalho passaram a constituir temas sobre os quais parece haver crescente interesse por parte de pesquisadores e organizações (Brandão, 2007). Não obstante os esforços realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência e de seus componentes, muitas questões ainda permanecem sem resposta.

Faltam pesquisas destinadas a investigar empiricamente as relações entre variáveis tidas como antecedentes e conseqüentes da expressão de competências no trabalho. Há importantes pressupostos e relações hipotetizadas por teorias psicológicas e administrativas, bastante mencionados pela literatura sobre o tema, que ainda carecem de estudos empíricos (Brandão, 2007).

Do ponto de vista metodológico, apesar de as organizações constituírem sistemas integrados e multiníveis¹ (Kozlowski & Klein, 2000), a grande maioria das pesquisas sobre competências no trabalho – conforme será visto adiante – parece desconsiderar esse pressuposto fundamental, estudando isoladamente cada nível organizacional. Há carência, portanto, de investigações que não apenas procurem examinar empiricamente as relações entre aprendizagem, competência e desempenho, mas também que adotem uma perspectiva multinível em suas análises (Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen, Van Den Berg & Willering, 1999). Por investigar um fenômeno, conceituando-o e analisando-o em múltiplos níveis organizacionais, torna-se possível compreendê-lo de forma mais integrada e abrangente, o que permite a construção de uma ciência organizacional teoricamente mais rica e de aplicação mais relevante (Kozlowski & Klein, 2000).

Sob o aspecto prático, parece importante para as organizações identificar as relações existentes entre ações de aprendizagem, as competências desenvolvidas por seus empregados e o desempenho deles e de suas unidades produtivas. É relevante saber quais competências humanas mais contribuem para a geração de resultados organizacionais, assim como examinar se características individuais dos empregados (como as estratégias de aprendizagem por eles adotadas) e características das unidades produtivas em que atuam (como o suporte organizacional) predizem a expressão de competências no trabalho. Isso, além de permitir o teste de certas suposições e construções teóricas, possibilitaria às organizações, por exemplo, aprimorar programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), otimizar investimentos em desenvolvimento profissional e aperfeiçoar modelos e instrumentos de gestão do desempenho, entre outras intervenções possíveis.

Baseando-se em conceitos e pressupostos inerentes a três categorias de estudo do comportamento organizacional (Borges-Andrade & Meira, 2003) – competências no trabalho, aprendizagem nas organizações e desempenho produtivo –, a presente pesquisa teve o objetivo principal de desenvolver e testar dois modelos teóricos de investigação: um para a expressão de competências gerenciais no trabalho e, outro, da expressão de competências como variável mediadora da relação entre características de agências bancárias (variáveis explicativas) e seu desempenho (variável critério). Procurou-se, sob uma perspectiva multinível de análise, verificar empiricamente a existência de relações

¹ Segundo Kozlowski e Klein (2000), as organizações caracterizam-se como sistemas multiníveis porque seus resultados são influenciados por processos que ocorrem em cada nível organizacional (indivíduo, equipes de trabalho, unidades produtivas e organização como um todo, por exemplo) e que interagem entre si, de forma interdependente, conforme será discutido adiante.

entre as estratégias de aprendizagem utilizadas por gerentes de agências bancárias, a percepção deles acerca do suporte oferecido pela organização em que atuam e a expressão de competências gerenciais no trabalho. Pretendeu-se, também, revelar competências predictoras do desempenho de agências de um banco público.

Buscou-se oferecer possíveis respostas a indagações como: Que variáveis constituem antecedentes e conseqüentes da expressão de competências no trabalho? Como modelos multiníveis contribuem para compreender, de forma mais integrada e abrangente, a natureza da competência nas organizações? Quais as relações existentes entre as competências expressas por gerentes de banco e o resultado obtido pelas agências bancárias em que trabalham? Que competências gerenciais mais contribuem para a geração desses resultados? Que estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas à expressão de competências profissionais? Que características individuais dos gestores e das agências em que atuam predizem a expressão de competências no trabalho?

Considerando a relativa escassez de investigações sobre o tema, em especial no Brasil (Brandão, 2007), este trabalho pretende oferecer novas contribuições teóricas, metodológicas e práticas, sobretudo por identificar variáveis explicativas da expressão de competências gerenciais e por adotar uma perspectiva multinível em suas análises, visando compreender de forma mais integrada e abrangente a natureza da competência no trabalho e nas organizações.

A presente tese está estruturada em nove capítulos, sendo o primeiro deles reservado a esta apresentação. Os capítulos dois a quatro apresentam uma revisão de literatura sobre, respectivamente, competências, aprendizagem e desempenho nas organizações. Neles, são destacados os conceitos, pressupostos e proposições teóricas que fundamentam esta investigação. É caracterizada também a produção científica sobre o tema, relatando-se investigações empíricas sobre competências e suas relações com a aprendizagem, o contexto e o desempenho, publicadas no período de 1996 a 2006 em anais de congressos e em periódicos nacionais e internacionais.

O Capítulo 5, por sua vez, descreve os fundamentos da análise multinível, abordagem utilizada para construção e teste dos modelos teóricos de investigação. São expostas as principais características e aplicações dessa abordagem teórica e metodológica, bem como os princípios e requisitos necessários à sua utilização.

Em seguida, no Capítulo 6, são apresentados os modelos teóricos hipotetizados, sendo descritos o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, os modelos de investigação, as medidas utilizadas, as hipóteses derivadas de cada modelo e a relevância do estudo.

O Capítulo 7 destina-se a apresentar as características metodológicas desta pesquisa. Nele são expostos o histórico, as características atuais e algumas práticas e instrumentos de gestão adotados pela organização estudada – o Banco do Brasil. Apresenta-se também a tipologia da pesquisa, o tamanho da amostra e os critérios para sua seleção, bem como os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

No Capítulo 8, realiza-se a apresentação e análise dos dados da pesquisa. São descritos, entre outros aspectos, a validação psicométrica das escalas de medidas utilizadas e os resultados das análises multivariadas realizadas para testar as relações hipotetizadas. Faz-se paralelamente uma discussão acerca dos resultados obtidos, buscando apontar vinculações à teoria existente e aos achados de investigações anteriores. O capítulo está dividido em três partes, levando-se em consideração a natureza dos estudos realizados e as técnicas estatísticas utilizadas.

Finalmente, no Capítulo 9, são expostas as conclusões, limitações e principais contribuições da presente pesquisa, bem como recomendações de ordem prática, em especial para a organização estudada. Considerando a dificuldade em abordar aqui todos os aspectos inerentes à noção de competência no trabalho e o fato desta investigação não ter a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, ao final são apresentadas sugestões para pesquisas futuras, visando ensejar a realização de novas investigações empíricas e oferecer contribuições àqueles que desejam aprofundar estudos nessa área.

2. COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NAS ORGANIZAÇÕES

O tema “competências no trabalho e nas organizações” constitui uma das categorias de estudos em comportamento organizacional sobre a qual parece haver crescente interesse por parte de organizações e pesquisadores (Brandão, 2007). Com a emergência do modelo de gestão por competências – que será discutido adiante –, no início da década passada, grande discussão tem sido feita em torno da noção de competência, suas dimensões, antecedentes e implicações (Brandão & Guimarães, 2001; Gonczi, 1999; McLagan, 1997).

Esta revisão de literatura objetiva expor origens, características e aplicações da abordagem das competências, analisando e discutindo conceitos, proposições e teorias que fundamentam a presente pesquisa. São abordados, entre outros tópicos, a origem e a evolução da noção de competência, suas dimensões, a gestão por competências e o mapeamento de competências nas organizações. Ao final deste capítulo, é caracterizada a produção científica nacional e estrangeira sobre essa categoria de estudos.

2.1 - ORIGEM E EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

No final da Idade Média, o termo competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, a expressão veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto e, mais tarde, passou a ser utilizada também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (Isambert-Jamati, 1997).

No início do século passado, o termo competência foi incorporado à linguagem organizacional, sendo utilizado para qualificar a pessoa capaz de desempenhar eficientemente determinado papel (Carbone e cols., 2005). À época, tendo em conta o princípio *taylorista* de seleção e treinamento do trabalhador, as empresas procuravam aperfeiçoar em seus empregados as habilidades necessárias para a realização de certas tarefas, restringindo-se a questões operacionais relacionadas ao trabalho e à especificação do cargo. Sob essa perspectiva, referia-se à competência como um conjunto de conhecimentos e habilidades que credenciavam um profissional a exercer determinada função (Bruno-Faria & Brandão, 2003).

Posteriormente, em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento de seus empregados, não só conhecimentos e habilidades, mas também

questões sociais e atitudinais relacionadas ao trabalho (Brandão & Guimarães, 2001). Reconheceu-se que as pessoas não são competentes apenas do ponto de vista cognitivo, ou ainda do psicomotor, mas também no que se refere a aspectos emocionais (Santos, 2001).

Algumas concepções, então, começaram a valorizar a atitude como uma importante dimensão da competência. Zarifian (1996), por exemplo, para explicar a natureza da competência, baseia-se na premissa de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades predefinidas e estáticas. Para esse autor, competência significa "*assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado] . . . ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho*" (p. 50), que permite ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.

Nas últimas décadas, a freqüente utilização do termo competência no campo da gestão organizacional fez com que este adquirisse variadas conotações, conforme relatam Brandão e Guimarães (2001), McLagan (1997) e Ruas, Ghedine, Dutra, Becker e Dias (2005), entre outros. O crescimento do interesse pelo assunto estimulou o debate teórico, bem como a realização de pesquisas sobre o tema, e muitos autores procuraram criar definições próprias para o termo, chamando a atenção para variados aspectos da competência. Contudo, ao contrário do que muitos possam atualmente acreditar, esse interesse é mais antigo do que se supõe.

Gilbert (1978), há mais de 30 anos, destacou que a competência é expressa em função do desempenho ou comportamento da pessoa no trabalho. Nessa mesma linha, Sparrow e Bognanno (1994) afirmam que competências representam comportamentos relevantes para obtenção de alto desempenho em um trabalho, enquanto Ropé e Tanguy (1997) ressaltam que uma das questões essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma dissociada da ação. Durand (2000) e Bruno-Faria e Brandão (2003), por sua vez, dão ênfase a elementos que constituem a competência, ou seja, aos conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa, sugerindo definir a competência como uma combinação desses elementos.

Segundo Brandão e Borges-Andrade (2007), por trás de algumas concepções, como a de Sparrow e Bognanno (1994), por exemplo, parece estar expressa a base teórica influenciada pelo "movimento S-R", a qual advoga que a compreensão do comportamento deve estar vinculada à investigação das relações estabelecidas entre estímulos (S) e

respostas (R). Outras, por sua vez, como a de Durand (2000), parecem influenciadas pelo “movimento S-O-R”, pois partem da premissa de que essas relações, para serem plenamente compreendidas, precisam levar em conta o que ocorre no indivíduo ou organismo (O), que mediará as relações entre estímulos (S) e respostas (R). Esse segundo movimento constitui a base sobre a qual estão sustentadas as abordagens cognitivistas e pressupõe que a interação do indivíduo com o ambiente resulta em processos cognitivos ou na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Não obstante a possibilidade de interpretar a competência de múltiplas maneiras (Bitencourt & Barbosa, 2004; McLagan, 1997; Ruas e cols., 2005), Dutra (2004) sugere a existência de duas grandes correntes teóricas. A primeira, representada principalmente por autores norte-americanos (Boyatzis, 1982; e McClelland, 1973, entre outros), entende a competência como um conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, que permitem a ela realizar determinado trabalho ou lidar com uma dada situação. A segunda, representada sobretudo por autores franceses (Le Boterf, 1999; e Zarifian, 1999, por exemplo), associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho (Dutra, 2004; Brandão & Borges-Andrade, 2007).

Nos últimos anos, uma terceira vertente tem obtido destaque, na medida em que busca adotar uma perspectiva integradora, procurando definir a competência a partir da junção de concepções das referidas correntes. Esse posicionamento é defendido por Gonczi (1999), para quem a competência associa atributos pessoais ao contexto em que são utilizados, ou seja, ao ambiente e ao trabalho que a pessoa realiza. Sob essa perspectiva, a competência é compreendida não apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também como o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes (Carbone e cols., 2005).

Segundo essa ótica, evidentemente mais próxima do denominado “movimento S-O-R” e, portanto, de abordagens cognitivistas, competências podem ser entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações (Durand, 1998; Freitas & Brandão, 2006; Nisembaum, 2000; Santos, 2001). Segundo Brandão e Borges-Andrade (2007), essas combinações representariam a letra “O”, que sugere ser o indivíduo capaz de desenvolver

conhecimentos, habilidades e atitudes que medeiam as relações que seu comportamento (R) estabelece com o ambiente (S).

Para Carbone e cols. (2005), definições como essa parecem possuir aceitação mais ampla, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente organizacional, na medida em que consideram as diversas dimensões do trabalho (cognitiva, psicomotora e afetiva) e associam a competência ao desempenho, dentro de um contexto ou no âmbito de uma estratégia organizacional.

Nessa perspectiva, as competências são reveladas quando as pessoas agem frente às situações profissionais com as quais se deparam (Zarifian, 1999). Agregam valor, seja ele econômico ou social, a indivíduos e a organizações, posto que contribuem para a consecução de estratégias organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade de pessoas, equipes e organizações (Brandão & Guimarães, 2001; Zarifian, 1999). Os elementos constitutivos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) agregam valor, então, por meio do desempenho no trabalho, conforme ilustra a Figura 1.



Figura 1. Componentes da competência humana.

Fonte: Carbone e cols. (2005, p. 44) e Fleury e Fleury (2001, p. 21), com adaptações.

Essa Figura, além de sugerir a complementaridade de conhecimentos, habilidades e atitudes, mostra que a aplicação desses três elementos no trabalho gera um desempenho profissional (Gonczi, 1999; Durand, 2000). Esse desempenho, por sua vez, é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta no trabalho e pelas conseqüências desses comportamentos, em termos de realizações ou resultados (Gilbert, 1978), de tal forma que o desempenho competente possui valor tanto para a pessoa que o produz quanto para a organização em que ela trabalha.

A competência constitui, portanto, um conceito complexo e multifacetado, que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Para melhor compreendê-la é importante analisar as dimensões ou elementos que compõem esse conceito e as relações existentes entre eles, o que será discutido a seguir.

2.2 - DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA: CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

Muitos autores (Bruno-Faria & Brandão, 2003; Carbone e cols., 2005; Durand, 2000; Gonczi, 1999; e Fleury & Fleury, 2001; entre outros) consideram conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) como dimensões ou elementos constitutivos da competência. Seguindo esse entendimento, Brandão e Borges-Andrade (2007) comentam que esses componentes podem ser considerados propriedades disposicionais da pessoa, isto é, fatores que influenciam o comportamento no trabalho, de tal forma que teorias e estudos relacionados à cognição social e a abordagens instrucionais podem ajudar a compreender a natureza desses elementos.

Os estudos de Heider (1958)², por exemplo, ao procurarem avaliar os elementos constitutivos de uma ação, para interpretá-la ou predizê-la, sugerem que o comportamento de um indivíduo depende de aspectos disposicionais e situacionais. Os primeiros referem-se a propriedades (como a capacidade, por exemplo) que dispõem as pessoas, sob certas condições, a se comportarem de determinada maneira. Os últimos, por sua vez, dizem respeito a propriedades mais variáveis, presentes no ambiente, que influenciam a coordenação entre a ação e as propriedades disposicionais do indivíduo, visto que podem aumentar ou reduzir a possibilidade de a pessoa manifestar suas capacidades.

Esse autor explica que a disposição para a ação pode ser determinada por dois elementos: um fator de poder (capacidade) e um fator de intencionalidade. A capacidade é condicionada por conhecimentos e habilidades, que tornam a pessoa capaz de realizar algo. O fator intencional refere-se àquilo que a pessoa tenta fazer e à intensidade com que tenta fazê-lo. Manifesta-se na tentativa, impulsionando e orientando a ação, além de lhe dar caráter intencional (Heider, 1958). Esses dois fatores (capacidade e intenção) são necessários para determinar a ação, mas nenhum deles, isoladamente, é suficiente.

² Esse autor desenvolveu diversos estudos a respeito do comportamento interpessoal, procurando analisar o processo de determinar ou inferir a razão pela qual um comportamento ocorre. Seus trabalhos, além de influenciarem muitos pesquisadores e teóricos, deram origem à denominada Teoria da Atribuição de Causa. Ver Heider (1958).

Heider (1958) esclarece que se uma pessoa tem capacidade, mas não tem intenção (ou motivação), ou vice-versa, não fará progresso na direção do objetivo. “Ser capaz” e “desejar” são vistos por ele como condições para o êxito de uma ação.

Nesse sentido, conhecimentos, habilidades e atitudes podem ser entendidos como fatores disposicionais da pessoa, constituindo bases para seu desempenho ou para a expressão de competências no trabalho, conforme ilustra a Figura 2. Spencer, McClelland e Spencer (1994) reforçam esse entendimento, comentando que conhecimentos, motivos e outras características pessoais predizem a ação do indivíduo, ou seja, o seu comportamento no trabalho.

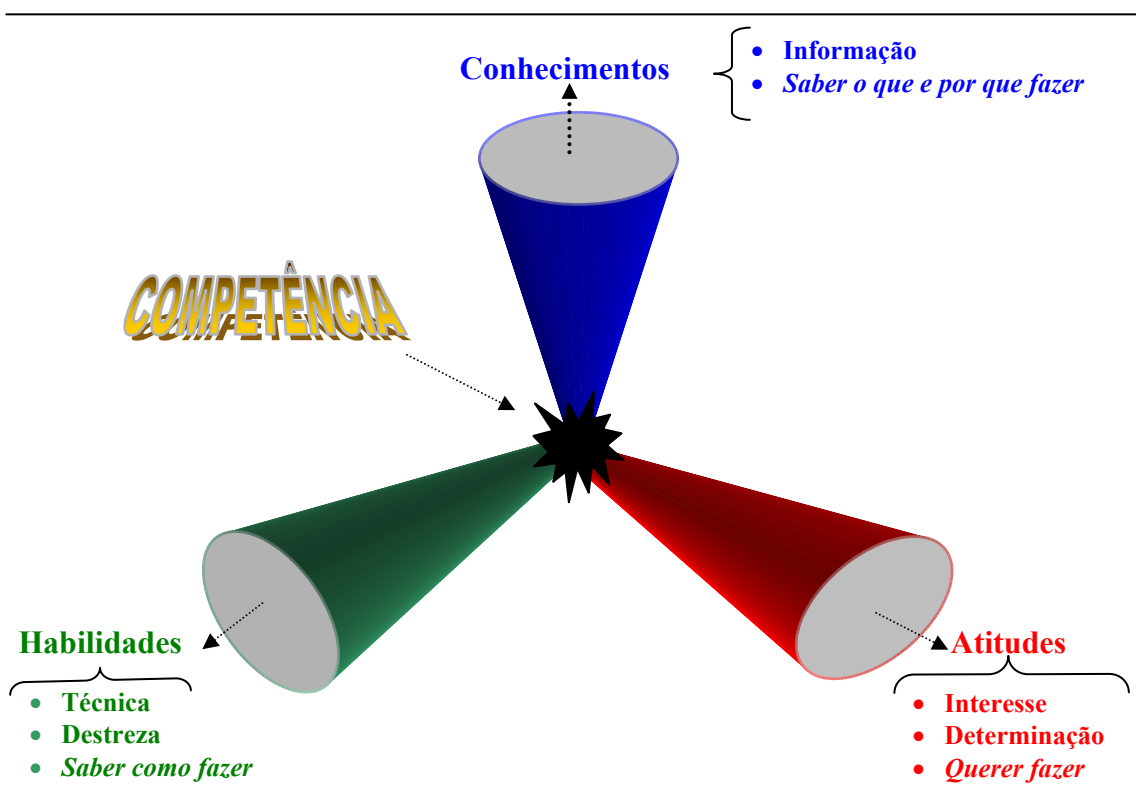


Figura 2. As três dimensões da competência.
Fonte: Durand (1998, p. 10), com adaptações.

De acordo com Durand (2000), o *conhecimento* corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, as quais lhe permitem “entender o mundo”. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo da vida. Davis e Botkin (1994) e Davenport e Prusak (1998) explicam que o conhecimento deriva da informação, que, por sua vez, deriva de conjuntos de dados. Segundo esses autores, dados são séries de fatos ou eventos isolados; informações são dados que, uma vez

agregados a outros dados, adquirem significado e relevância; e conhecimentos são conjuntos de informações, reconhecidas e integradas pela pessoa em um esquema cognitivo preexistente, que causam impacto sobre seu julgamento ou comportamento. Para Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl (1979) e Gagné, Briggs e Wager (1988), autores de teorias instrucionais, o conhecimento representa algo relacionado à lembrança de idéias ou fenômenos, isto é, algo armazenado na memória da pessoa por meio de processos psicológicos de aquisição e interpretação de informações.

A *habilidade* refere-se ao *saber como fazer* algo (Gagné e cols., 1988). Diz respeito à capacidade da pessoa de fazer uso produtivo do conhecimento que detém, isto é, de instaurar conhecimentos armazenados em sua memória e utilizá-los em uma ação (Durand, 2000). Essa dimensão está relacionada à capacidade de processamento cognitivo, ou seja, de processar informações (como, por exemplo, relacionar idéias, reorganizar esquemas e derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) para resolver problemas ou para lidar com determinada situação (Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Muller, Lukjanenko & Sampaio, 2001).

Segundo Bloom e cols. (1979), uma definição comum de habilidade é a de que o indivíduo pode buscar, em suas experiências anteriores, conhecimentos (sejam eles de fatos ou princípios) e técnicas apropriadas para examinar e solucionar um problema qualquer. As habilidades podem ser classificadas como *intelectuais*, quando abrangerem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações – como na realização de uma operação matemática, por exemplo – e como *motoras* ou *manipulativas*, quando exigirem fundamentalmente uma coordenação neuromuscular (Bloom e cols., 1979; e Gagné e cols., 1988), como na colocação de peças em uma linha de produção, por exemplo.

Ao abordar esses dois primeiros elementos ou dimensões da competência (conhecimentos e habilidades), Durand (2000) utiliza a estrutura de análise do conhecimento sugerida por Sanchez (1997), explicando que a habilidade refere-se ao *saber como fazer* algo em determinado processo (*know-how*), enquanto o conhecimento diz respeito ao *saber o que e por que fazer* (*know-what* e *know-why*), ou seja, à compreensão do princípio teórico que rege esse processo e seu propósito. A associação de conhecimentos e habilidades, então, parece constituir o que Heider (1958) denominou capacidade, conforme já mencionado aqui.

A *atitude*, como terceiro elemento ou dimensão da competência, pode ser definida como uma predisposição do indivíduo para reagir – positiva ou negativamente – a um estímulo (Bowditch & Buono, 1992). Segundo Robbins (1999), atitude é uma constatação avaliadora – favorável ou desfavorável – em relação a objetivos, pessoas ou eventos. Conceitualmente, ela é tida como propriedade do indivíduo que influencia, em alguma medida, seu comportamento³ (Eiser, 1987; Martin-Baró, 1985). Sob essa perspectiva, Gagné e cols. (1988) comentam que atitudes são estados complexos do ser humano, que afetam seu comportamento em relação a pessoas, objetos e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. Segundo esses autores, as pessoas têm preferências por alguns tipos de atividades e mostram interesse por certos eventos mais que por outros. O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição ou intenção, em relação à adoção de uma ação específica.

Esse componente da competência está relacionado a um sentimento ou a um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações (Bloom, Krathwohl, & Masia, 1973; Gondim & Siqueira, 2004). A atitude, então, por analogia, parece referir-se ao que Heider (1958) denominou “desejar” e ao que Durand (2000) chamou de “querer fazer”, isto é, constitui uma propriedade relacionada ao desejo, à disposição, à intenção, que influencia a tendência de a pessoa adotar determinado comportamento.

Vale ressaltar, também, que alguns estudos sugerem que esses três elementos constitutivos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) possuem caráter complementar e interdependente, de forma que existiria uma influência mútua entre eles. Pesquisa conduzida por Sansone (1986), por exemplo, indicou que o conhecimento da pessoa a respeito dos padrões de competência requeridos em seu trabalho afetava não apenas a percepção dela sobre sua competência (auto-eficácia ou competência percebida), mas também sua disposição (ou seja, suas atitudes) para demonstrar as competências requeridas. Da mesma forma, uma habilidade pressupõe o domínio de conceitos, técnicas ou princípios (Brandão, Guimarães & Borges-Andrade, 2001) e o interesse da pessoa pelo trabalho influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades (Pozo, 2002).

³ Embora a atitude seja tida por vários autores como uma propriedade condicionante do comportamento humano (Eiser, 1987; Gagné e cols., 1988), muitas investigações não conseguiram verificar empiricamente as relações entre a atitude e o comportamento (Martin-Baró, 1985). Isso pode ser decorrente de diversos fatores, entre os quais as dificuldades metodológicas de estudar o fenômeno (Martin-Baró, 1985) e o fato de circunstâncias ou fatores contextuais poderem atenuar (ou mesmo anular) os eventuais efeitos da atitude sobre o comportamento (Bowditch & Buono, 1992), por exemplo. Para uma compreensão mais abrangente sobre a atitude, ver Bowditch e Buono (1992), Eiser (1987) e Martin-Baró (1985).

Até aqui, referiu-se à competência no plano individual, como um atributo relacionado a uma pessoa. Há autores, no entanto, que elevam esse conceito a outros níveis organizacionais, aspecto que será abordado a seguir.

2.3 - COMPETÊNCIA NOS DIFERENTES NÍVEIS ORGANIZACIONAIS

Alguns autores associam a noção de competência não apenas a pessoas, no plano individual, mas também a equipes de trabalho ou mesmo à organização por completo. Zarifian (1999), por exemplo, sustenta que não se deve desconsiderar a dimensão da equipe no processo produtivo. Para esse autor, em cada grupo de trabalho se manifesta uma competência coletiva, que é mais do que a simples soma das competências de seus membros. Isso porque há um efeito de sinergia entre as competências individuais e as interações sociais existentes no grupo. Da mesma forma, Le Boterf (1999) comenta que a competência de uma equipe de trabalho constitui uma propriedade que emerge das relações sociais que se estabelecem no grupo e da articulação entre as competências individuais de seus integrantes. Durand (2000) também chama a atenção para esse aspecto, ao sugerir que competências, crenças e valores compartilhados e outras relações existentes no âmbito da equipe influenciam seu desempenho.

Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, elevam o conceito ao nível organizacional, referindo-se à competência como um atributo da organização, que a torna eficaz e permite a consecução de seus objetivos estratégicos, a exemplo das proposições da Teoria da Gestão Baseada nos Recursos, as quais serão comentadas mais adiante. Para esses autores, competências essenciais nas organizações são aquelas que conferem vantagem competitiva, geram valor distintivo percebido pelos clientes e são difíceis de ser imitadas pela concorrência. Nessa mesma linha, Green (1999) refere-se à competência organizacional como uma propriedade da organização que a faz efetiva, enquanto Arrègle (1995) define a competência como o saber que a empresa acumulou ao longo de sua existência, que lhe confere certo nível de competitividade atual e futuro.

A mecânica de alta precisão da *Canon*, o *design* de motores leves e eficientes da *Honda* e a capacidade de conceber e produzir produtos miniaturizados da *Sony* são alguns dos exemplos de competência citados por Prahalad e Hamel (1990). No Brasil, a capacidade de geoprocessamento⁴ da *Embrapa* (Guimarães, Borges-Andrade, Machado &

⁴ A competência de geoprocessamento da EMBRAPA refere-se a um conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias que permitem à empresa analisar e interrelacionar informações espaciais e espaço-temporais georreferenciais, de origem biótica, abiótica e socioeconômica, para realização de pesquisas agropecuárias de qualidade. Ver Guimarães e cols. (2001, 2006).

Vargas, 2001), a inovação na concepção e produção de aviões comerciais da *Embraer* (Fleury & Fleury, 2001), a celeridade e confiabilidade na apuração de resultados eleitorais do *Tribunal Superior Eleitoral*, e a capacidade de prospecção e exploração de petróleo em águas profundas da *Petrobras* (Carbone e cols., 2005) são exemplos comumente mencionados de competências no nível organizacional. Muitos autores (Bitencourt, 2005; Eboli, 2004; Fleury & Fleury, 2001; e Ruas, Antonello & Boff, 2005, entre outros) freqüentemente associam a formação dessas competências – ou do saber que as empresas acumulam ao longo de sua existência, como sugere Arrègle (1995) – a investimentos em programas contínuos, intensivos e amplos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), o que será comentado mais adiante, no próximo capítulo.

Tais proposições, segundo Brandão e Guimarães (2001), permitem classificar as competências como *humanas* ou *profissionais* (aquelas relacionadas a indivíduos) e *organizacionais* (aquelas que se referem a atributos ou capacidades da organização em sua totalidade ou de suas unidades produtivas), cabendo ressaltar que um nível influencia o outro, e vice-versa, de tal forma que as competências humanas determinam as competências organizacionais e ao mesmo tempo são influenciadas por estas.

Essa classificação parece fundamentar-se em um dos principais pressupostos do campo do comportamento organizacional⁵, ou seja, o de que as organizações constituem sistemas multiníveis e seus resultados são influenciados por processos que ocorrem em cada nível e que interagem entre si, de forma interdependente (DeNisi, 2000; Kozlowski & Klein, 2000; Payne & Pugh *apud* Siqueira, 2002). Nesse sentido, existiriam predominantemente⁶ três níveis de análise das organizações (Robbins, 1999; Wagner III & Hollenbeck *apud* Siqueira, 2002): o individual ou microorganizacional (que estuda aspectos psicossociais do indivíduo e as dimensões de sua atuação no contexto

⁵ O comportamento organizacional pode ser definido como um campo de estudos que examina o comportamento de indivíduos e grupos no ambiente organizacional, bem como a estrutura e o funcionamento das próprias organizações (Staw, 1984; Pugh *apud* Siqueira, 2002). Propõe-se a investigar a influência que indivíduos, grupos e a estrutura organizacional exercem sobre o comportamento nas organizações (Robbins, 1999). Buscando delimitar melhor esse campo, Borges-Andrade e Meira (2003) identificaram dezessete categorias de estudos em comportamento organizacional, entre as quais se encontra o tema “competências no trabalho”.

⁶ Embora exista certo predomínio da análise em três níveis, não há consenso na literatura sobre o tema. Staw (1984), por exemplo, propõe a existência de dois grandes níveis de análise (o macro e o microcomportamento organizacional), enquanto para Payne e Pugh (*apud* Siqueira, 2002) existiriam quatro níveis (indivíduo, equipes ou pequenos grupos de trabalho, departamentos ou unidades organizacionais e a organização como um todo). Há ainda os que indicam a existência de um nível “intra-individual”, que seria constituído por medidas repetidas em relação aos indivíduos, de forma que tais medidas representariam o nível micro dentro de cada indivíduo (Kreft & De Leeuw, 1998; Quené & Van der Bergh, 2004).

organizacional); o grupal ou mesoorganizacional (que se atém a processos de grupos e equipes de trabalho); e o macroorganizacional ou simplesmente organizacional (que focaliza a organização por completo).

Sob essa perspectiva, a abordagem multinível (Kozlowski & Klein, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen e cols., 1999) pode auxiliar a compreensão sobre os processos pelos quais o desempenho ou a expressão de competências no trabalho se propaga da pessoa para os níveis superiores (grupo de trabalho, unidade produtiva e organização) dentro da empresa. Pode facilitar, ainda, o entendimento sobre quais características dos níveis superiores influenciam o desempenho ou a competência da pessoa, no plano individual, o que será discutido melhor adiante, no Capítulo 5 desta tese.

Neste tópico, comentou-se a classificação das competências em humanas e organizacionais, em razão do nível que elas representam na organização. Há, no entanto, outras tipologias possíveis, conforme exposto a seguir.

2.4 - TIPOS DE COMPETÊNCIAS

Dependendo da abordagem teórica adotada ou da finalidade prática que se deseja atribuir ao conceito de competência, existem diversas tipologias e possibilidades de classificação das competências (Carbone e cols., 2005; e Vargas, Steffen & Brígido, 2002), além daquela descrita no tópico anterior.

Em razão de sua singularidade, as competências organizacionais podem ser classificadas como básicas e essenciais, conforme sugere Nisembaum (2000). Segundo esse autor, competências *básicas* são aquelas que representam atributos necessários ao funcionamento da organização, mas não distintivos em relação à concorrência. Constituem requisitos fundamentais para a atividade produtiva eficaz. As *essenciais* (também denominadas *distintivas*), por sua vez, representam atributos de caráter distintivo, ou seja, aspectos que diferenciam uma organização das demais, conferindo a ela certa vantagem competitiva sobre seus concorrentes (Nisembaum, 2000). Essa classificação está fundamentada nas proposições de Prahalad e Hamel (1990), para quem as competências, para serem consideradas essenciais, precisam conferir vantagem competitiva, gerar valor distintivo percebido pelos clientes e constituir um atributo difícil de ser imitado pela concorrência.

Quanto à sua relevância ao longo do tempo, as competências – sejam elas humanas ou organizacionais – podem ser classificadas como emergentes, declinantes, estáveis

(ou fundamentais) e transitórias, conforme proposto por Sparrow e Bognanno (1994). Para esses autores, as competências estão inseridas em um ciclo dinâmico de relevância ao longo do tempo, sendo possível classificá-las em quatro categorias distintas:

- a) *Emergentes*: competências que não eram relevantes até o momento, mas a orientação estratégica da organização, o desenvolvimento tecnológico ou mudanças na natureza do trabalho as enfatizarão em um futuro próximo. São competências cujo grau de importância – para a organização ou para o indivíduo – tende a crescer no futuro;
- b) *Declinantes*: competências que constituíram parte importante da empresa num passado recente, mas se tornarão cada vez menos importantes devido a mudanças na estratégia organizacional, na natureza do trabalho ou na tecnologia vigente. São competências cujo grau de importância tende a diminuir no futuro;
- c) *Estáveis* ou *fundamentais*: competências fundamentais para o funcionamento da organização, que tendem a permanecer relevantes ao longo do tempo; e
- d) *Transitórias*: competências que, embora essenciais em situações críticas e de transição, não estão diretamente relacionadas ao negócio da organização. Tornam-se importantes apenas em momentos de crise ou de mudança, como é o caso da capacidade de trabalhar sob pressão e de administrar o estresse.

A Figura 3 ilustra a classificação proposta por Sparrow e Bognanno (1994), demonstrando que algumas competências mantêm inalterado seu grau de importância, enquanto outras perdem ou ganham relevância ao longo do tempo. Sobre esse caráter dinâmico das competências, Ropé e Tanguy (1997) comentam que, enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido e certificado por um diploma, não pode ser questionado, as competências são tidas como “*propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias*” (p. 205). Tauile (*apud* Leite, 1996), por sua vez, ressalta que os conhecimentos e habilidades dos profissionais possuem valor transitório, uma vez que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem novas necessidades de qualificação a cada dia. Segundo esse autor, uma competência tida hoje como fundamental em um contexto específico pode, amanhã, tornar-se obsoleta.

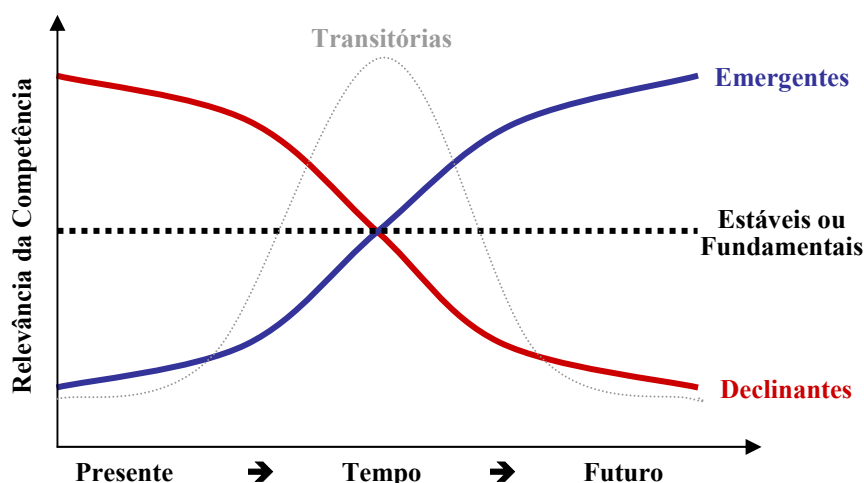


Figura 3. A relevância das competências ao longo do tempo.
Fonte: Sparrow e Bognanno (1994, p. 66), com adaptações.

Sobre a classificação proposta por Sparrow e Bognanno (1994), Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2002) ressaltam que, em alguns casos, é possível considerar *estáveis* ou *fundamentais* as competências denominadas *transitórias*, principalmente em ambientes empresariais nos quais processos de mudança e crises constituem parte do dia-a-dia, fazendo com que a capacidade de conviver com incertezas, administrar o estresse e trabalhar sob pressão permaneça relevante ao longo do tempo, e não apenas em um momento de transição específico. Esses autores (Brandão e cols., 2002) comentam que bom exemplo são as operadoras de títulos que atuam em bolsas de valores. No mercado de capitais, a complexidade e instabilidade do ambiente externo impactam sobremaneira a rentabilidade das operações, o que obriga os profissionais a conviver com o estresse e a ansiedade.

Sparrow e Bognanno (1994) sugerem ainda que, utilizando a referida tipologia para mapear as competências necessárias ao sucesso organizacional, torna-se possível gerenciá-las, direcionando os esforços e recursos da organização não apenas para manutenção das competências consideradas fundamentais, mas também para o desenvolvimento daquelas tidas como emergentes. Isso permitiria a adoção de uma postura proativa por parte da organização e de seus profissionais, no sentido de desenvolverem no presente competências que serão requeridas apenas no futuro.

No que se refere à amplitude da população a que se destina, as competências podem ser classificadas como genéricas (também denominadas gerais ou básicas) e específicas,

conforme sugerem Conocer (*apud* Vargas e cols., 2002) e Baum, Locke e Smith (2001). Para esses autores, *genéricas* são as competências que descrevem comportamentos desejados em diversas ocupações, unidades da organização ou setores produtivos, como a capacidade de trabalhar em equipe e de negociar, por exemplo. *Específicas*, por outro lado, são as competências vinculadas a um determinado papel ocupacional, linguagem específica ou função produtiva.

Outra classificação comum é aquela realizada em razão da natureza do papel ocupacional desempenhado pelas pessoas, o que possibilita categorizar as competências humanas como técnicas e gerenciais, como sugere Cockerill (1994). Neste caso, as competências *técnicas* seriam aquelas relevantes a profissionais que desempenham atividades técnicas, de assessoramento ou operacionais, sem o exercício formal da liderança, enquanto as *gerenciais* representariam comportamentos esperados daqueles que exercem cargos ou funções de supervisão ou direção.

As competências gerenciais representam categoria importante para o presente estudo, pois a expressão delas no trabalho constituiu uma das variáveis investigadas, conforme descrito adiante. Estudos sobre essa categoria de competências têm despertado interesse por parte de teóricos, organizações e pesquisadores (Bitencourt, 2004; Oderich, 2005; Spencer & Spencer, 1993; Santos, 2001, entre outros), sobretudo por causa do pressuposto de que o desempenho do gestor exerce influência sobre as competências ou o desempenho de seus subordinados e, por conseguinte, sobre os resultados organizacionais.

Nesse sentido, muitas organizações, como o Banco do Brasil (1999a), a Caixa Econômica Federal (Ribeiro & Guimarães, 1999), o *National Westminster Bank – NatWest* (Cockerill, 1994) e o *Management Charter Initiative – MCI* (1997), têm procurado identificar competências gerenciais relevantes para os contextos em que atuam, visando promover seu desenvolvimento.

O MCI⁷, por exemplo, baseando-se no pressuposto de que algumas competências (ou padrões de desempenho) são comuns aos profissionais que atuam como gestores, identificou dez competências relevantes para o desempenho eficaz dos “papéis-chave” da gerência (ver Apêndice A). Em abordagem semelhante à análise e descrição de uma função

⁷ Organização não governamental, mantida por contribuições de associados e subvenção do governo britânico, destinada à pesquisa, à formação e ao desenvolvimento gerencial com base na noção de competência. O MCI objetiva prover orientação e suporte a profissionais e organizações na formulação e implementação de estratégias de desenvolvimento gerencial baseadas em competências e, dessa forma, aumentar a competitividade da economia britânica (Management Charter Initiative, 1997).

gerencial, tais competências foram representadas por comportamentos passíveis de observação e mensuração no trabalho, descritos por meio de diagramas, com palavras-chave, conceitos, critérios de desempenho, conhecimentos inerentes e resultados decorrentes, conforme exemplo disposto na Figura 4.

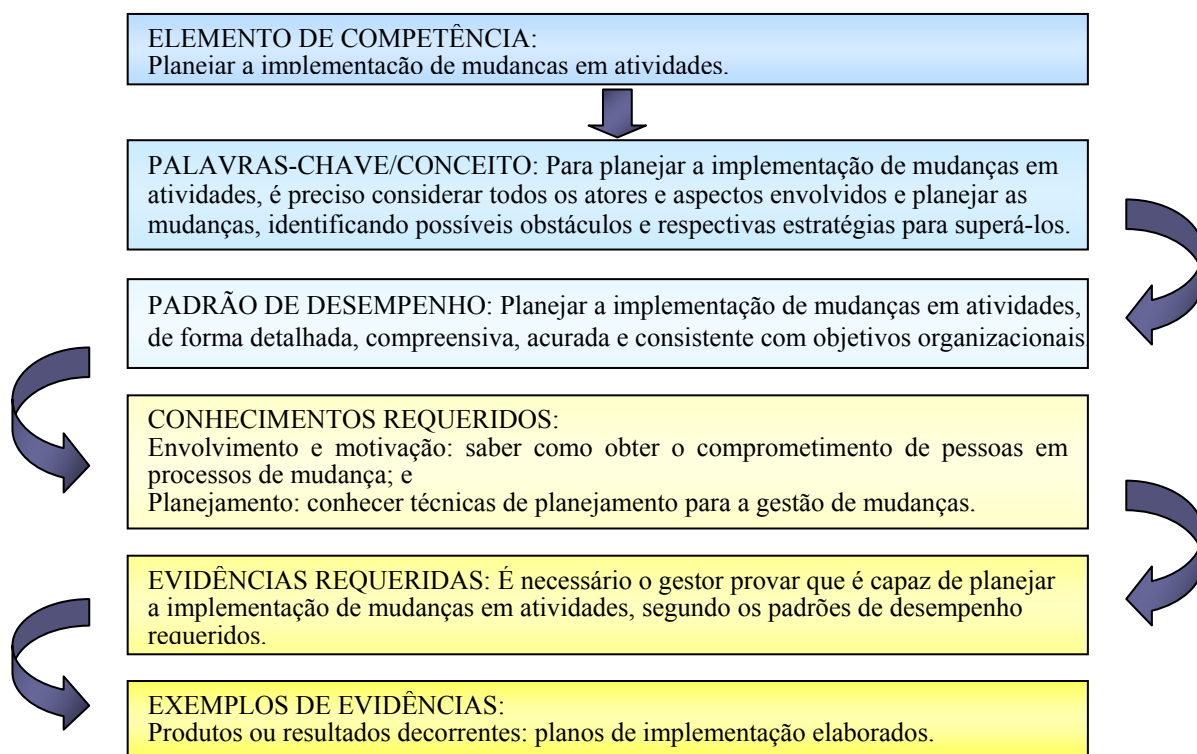


Figura 4. Exemplo de competência relacionada ao papel-chave de *gerenciar atividades*.
Fonte: *Management Charter Initiative – MCI* (1997), com adaptações.

O banco britânico *National Westminster Bank – NatWest*, por sua vez, a partir de investigação realizada por Schroder (*apud* Cockerill, 1994), identificou e testou a validade de onze competências gerenciais, também descritas em termos de comportamentos observáveis no trabalho (ver Apêndice B), os quais foram considerados relevantes para a obtenção de alto desempenho no ambiente dinâmico e turbulento no qual essa empresa atua. Tais competências foram utilizadas pelo banco como referência principal em seu modelo de gestão e em sua estratégia de desenvolvimento gerencial (Cockerill, 1994).

Iniciativas como as do *NatWest* e do *MCI*, entre muitas outras organizações, inserem-se em um contexto empresarial no qual é cada vez mais comum a adoção de modelos de gestão baseados na noção de competência (Barbosa & Rodrigues, 2005; Carbone e cols., 2005), o que será comentado a seguir.

2.5 - GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

A gestão por competências⁸ pode ser visualizada como um modelo gerencial derivado da Teoria da Gestão Baseada nos Recursos (*Resource-Based Management Theory*), a qual sustenta que determinados atributos organizacionais (recursos) são condicionantes do sucesso da empresa frente à concorrência (Leite & Porsse, 2003; Taylor, Beechler & Napier, 1996). Segundo Durand (2000), essa teoria sustenta que o desempenho organizacional não decorre apenas das forças do ambiente externo em um jogo competitivo (as cinco forças competitivas de Porter⁹), mas, sobretudo, da maneira como a empresa descobre e alavanca recursos para satisfazer necessidades de consumidores em um mercado específico. O pressuposto é o de que o domínio de recursos raros, valiosos e difíceis de ser imitados confere à organização certa vantagem competitiva atual e futura (Raub, 1998).

Diversas empresas têm recorrido à utilização de modelos de gestão por competências para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias à consecução de seus objetivos (Bitencourt & Barbosa, 2004; Whiddett & Hollyforde, 1999). Brandão e Guimarães (2001) realizaram uma análise sobre tais modelos e suas aplicações no campo organizacional. Concluíram tratar-se de um processo contínuo, que toma como referência a estratégia corporativa para orientar esforços em torno da captação e do desenvolvimento das competências (humanas e organizacionais) relevantes à organização.

A partir das proposições de Brandão e Guimarães (2001) e de Guimarães e cols. (2001), Brandão e Bahry (2005) sugerem o diagrama disposto na Figura 5, para ilustrar as principais etapas ou fases desse processo. É bom lembrar que todo modelo, por essência, é simplificador, de modo que o referido diagrama não tem a pretensão de esgotar as atividades e interações afetas à gestão por competências, mas sim expor, de forma resumida, a lógica de funcionamento desse modelo.

⁸ Embora neste trabalho se utilize a expressão “gestão por competências” para denominar esse modelo de gestão, muitos autores adotam denominações diferentes para expressar concepções semelhantes. É comum na literatura sobre o assunto, por exemplo, a utilização de termos como “gestão de competências”, “gestão baseada em competências” e “gestão de pessoas baseada em competências”, entre outros, que, apesar das diferenças de ordem semântica, representam essencialmente a mesma idéia. Para efeito desta tese, optou-se por utilizar a denominação “gestão por competências” porque a partícula “por”, quando utilizada na formação de adjuntos, indica fim, propósito, destino, desejo. Assim, a expressão “gestão por competências” inspira a idéia de que o esforço gerencial tem como propósito alavancar, desenvolver, mobilizar competências, conforme sugerido por Carbone e cols. (2005) e Le Boterf (1999).

⁹ Porter (1997) sustenta que o desempenho e a competitividade de uma organização dependem essencialmente de cinco forças competitivas externas à empresa: rivalidade da concorrência, ameaça de entrada de novos concorrentes, pressão de produtos substitutos, poder de negociação de fornecedores e poder de negociação de clientes.

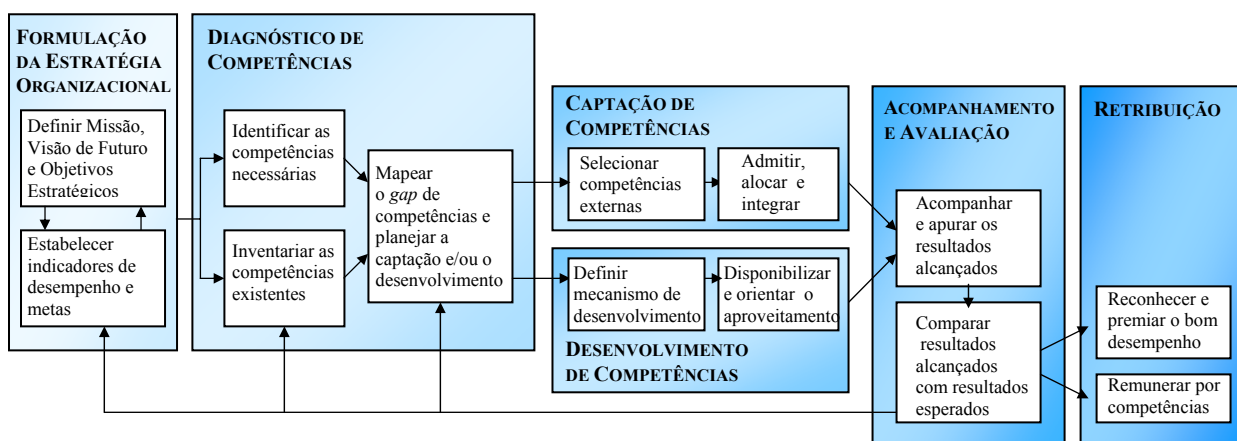


Figura 5. Modelo de gestão por competências.

Fonte: Brandão e Bahry (2005, p. 181).

Nesse processo, a etapa inicial é dedicada à formulação da estratégia da organização, oportunidade em que são definidos sua missão, sua visão de futuro e seus objetivos estratégicos. Missão organizacional é o propósito principal ou a razão pela qual uma organização existe. Visão diz respeito ao estado futuro desejado pela organização, ou seja, aquilo que ela deseja ser em um futuro próximo. Os objetivos estratégicos, por sua vez, representam desígnios a atingir ou a situação a ser buscada pela organização em um dado período de tempo (Souza, 2001). Em seguida, com base nos objetivos estabelecidos, são definidos indicadores de desempenho e respectivas metas.

Para exemplificar essa primeira etapa, Carbone e cols. (2005) assumiram que uma organização hipotética tinha, como componente da sua visão de futuro, o “*reconhecimento dos consumidores pela excelência de seus produtos e serviços*” (p. 51). Para que essa visão pudesse ser concretizada em determinado prazo, seria importante estabelecer o objetivo estratégico de “*eleva o grau de satisfação dos clientes em relação aos produtos e serviços oferecidos pela empresa*” (p. 51). Depois, seria possível definir como indicadores de desempenho, por exemplo, o percentual de produtos entregues dentro do prazo acordado com o cliente (pontualidade das entregas) e o percentual de clientes muito satisfeitos com os produtos e serviços da empresa, os quais representariam medidas de eficiência e de eficácia das ações adotadas pela empresa. As metas, então, poderiam hipoteticamente ser definidas como “*eleva de 91% para 95% o percentual de produtos entregues no prazo, e de 57% para 65% o percentual de clientes muito satisfeitos*” (Carbone e cols., 2005, p. 51).

Segundo Brandão e Bahry (2005), uma vez formulada a estratégia organizacional, torna-se possível realizar o mapeamento de competências, o que constitui a segunda etapa do processo. O mapeamento – que será mais bem discutido na próxima seção – objetiva identificar o *gap* ou lacuna de competências (Ienaga, 1998), isto é, a diferença entre as competências necessárias para concretizar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis na organização, conforme ilustra a Figura 6.

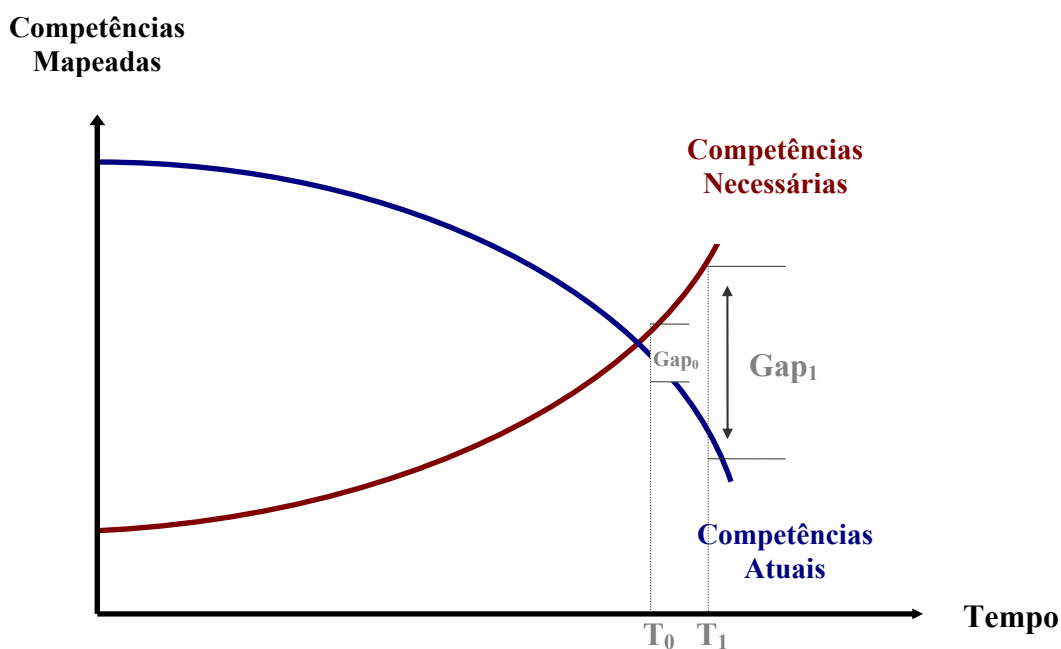


Figura 6. Identificação do *gap* (lacuna) de competências.
Fonte: Ienaga (1998), com adaptações.

Brandão e Bahry (2005) ressaltam que, na ausência de ações de captação ou desenvolvimento de competências, essa lacuna tende a crescer, conforme disposto na Figura 6, pois a complexidade do ambiente no qual as organizações atuam faz com que sejam exigidas novas competências a cada dia. As competências internas disponíveis na organização, por outro lado, podem tornar-se obsoletas com o passar do tempo (Green, 1999), de tal forma que é fundamental realizar periodicamente o mapeamento e planejar a captação e o desenvolvimento de competências.

A captação refere-se à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional. Pode dar-se, no nível individual, por exemplo, através de ações de recrutamento e seleção de pessoas e, no nível organizacional, por meio de parcerias ou alianças estratégicas. Retomando ao exemplo anterior, Carbone e cols. (2005) comentam que, supondo que determinada empresa tivesse estabelecido para si a meta de elevar o

percentual de clientes muito satisfeitos, seria fundamental então que seus funcionários fossem capazes de “*atender o cliente com receptividade e cortesia, considerando suas expectativas e características*” (p. 53). Essa competência profissional – de prestar atendimento com receptividade e cortesia – teria como suposta conseqüência a elevação do nível de satisfação do cliente. As ações de captação, nesse contexto, deveriam recair sobre o recrutamento, a seleção e a admissão de pessoas que possuíssem tal competência.

O desenvolvimento, por sua vez, diz respeito ao aprimoramento interno de competências na organização, que ocorre, no nível individual, por meio da aprendizagem e, no nível organizacional, por intermédio de investimentos em pesquisa (Brandão & Guimarães, 2001). Carbone e cols. (2005), ao retomarem o exemplo anterior, esclarecem que, se os funcionários da organização necessitam ser capazes de “*atender o cliente com receptividade e cortesia, considerando suas expectativas e características*” (p. 53) – para que seja possível elevar o grau de satisfação do cliente –, então as ações de aprendizagem oferecidas pela organização devem ter o desenvolvimento dessa competência como um objetivo instrucional.

Na etapa de acompanhamento e avaliação, monitora-se a execução de planos operacionais e de gestão e respectivos indicadores de desempenho, para identificar e corrigir eventuais desvios. Essa fase funciona como mecanismo de retroalimentação ou *feedback*, dentro de uma abordagem sistêmica, à medida que os resultados alcançados são comparados com aqueles que eram esperados, em um processo de gestão do desempenho (Guimarães e cols., 2001).

Carbone e cols. (2005) comentam que é nessa ocasião que se verifica se as ações adotadas pela organização foram eficazes em promover o desenvolvimento da competência de “*atender o cliente com receptividade e cortesia, considerando suas expectativas e características*” (p. 55). Avalia-se também se a expressão dessa competência no trabalho teve como decorrência a elevação do percentual de clientes muito satisfeitos, como era esperado. Segundo esses autores, essa fase retroalimenta o sistema, na medida em que gera informações que subsidiam as demais etapas do processo.

A etapa de acompanhamento e avaliação explicita a relação de interdependência entre a gestão por competências e a gestão de desempenho, até porque o desempenho expressa, em última instância, a competência de pessoas, equipes e organizações. Esses dois modelos ou tecnologias de gestão, portanto, não são independentes, mas sim

complementares, dentro de um contexto mais amplo de gestão estratégica da organização, conforme avaliam Brandão e Guimarães (2001).

Por fim, há uma etapa de retribuição, na qual a organização reconhece, premia ou remunera, de forma diferenciada, as pessoas, equipes de trabalho e unidades produtivas que mais contribuíram para a consecução dos resultados planejados (Wood Jr., Pereira Filho & Picarelli Filho, 1997), o que serviria de estímulo à manutenção de comportamentos desejados e à correção de eventuais desvios (Brandão & Bahry, 2005).

Diversos autores (Carbone e cols., 2005; Dutra, 2004; Green, 1999) destacam que a área de gestão de pessoas desempenha papel fundamental no processo de gestão por competências, na medida em que seus diversos subsistemas (avaliação de desempenho, educação corporativa, recrutamento e seleção, entre outros) podem promover ou induzir o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a eliminação de lacunas de competências.

A Figura 7 mostra que a área de gestão de pessoas, a partir da estratégia organizacional, pode orientar suas políticas, planos e ações, integrando os seus principais subsistemas em torno da aquisição de competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais. Assim, tais subsistemas integram-se à lógica das competências, seja agindo diretamente no desenvolvimento delas, seja induzindo esse processo. Esse alinhamento entre a estratégia organizacional e as práticas de gestão de pessoas, bem como a sinergia entre elas, gera o que Tilles (1963) denominou consistência interna da estratégia, ou seja, um impacto positivo cumulativo dessas ações sobre o desempenho organizacional.

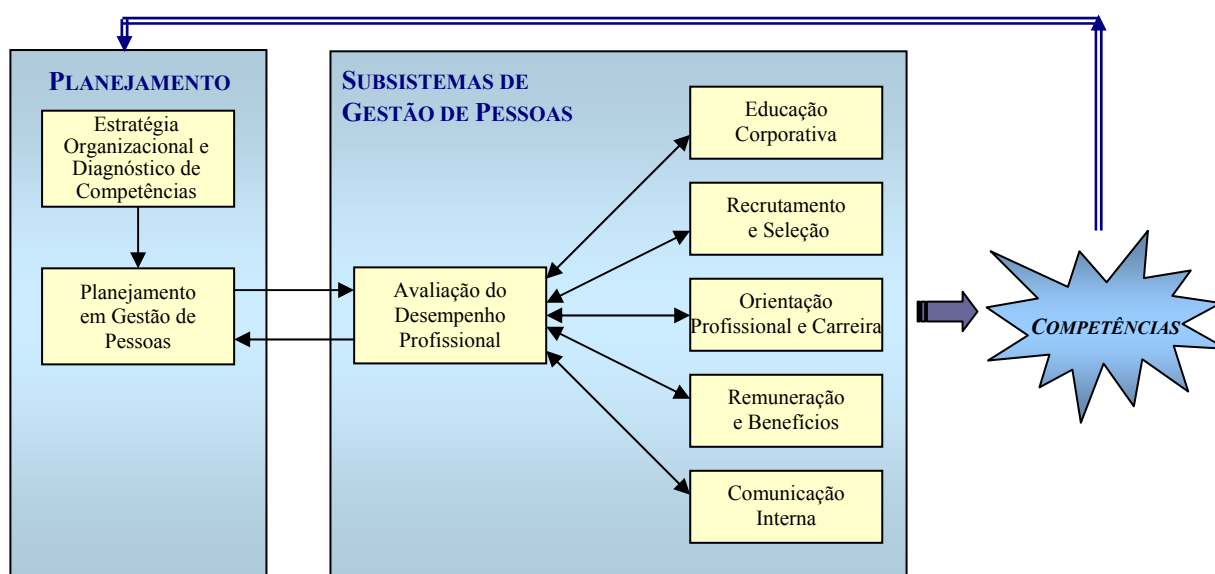


Figura 7. Alinhando a gestão de pessoas à estratégia organizacional.
Fonte: Carbone e cols. (2005, p. 71). com adaptações.

No processo de gestão por competências, ilustrado pela Figura 5, a etapa de diagnóstico ou mapeamento de competências caracteriza-se como de fundamental importância, pois dela decorrem as ações de captação e desenvolvimento de competências, avaliação e retribuição. Considerando a relevância dessa etapa, em especial para o delineamento da presente pesquisa, os principais métodos e técnicas geralmente utilizados para mapeamento de competências serão discutidos no próximo tópico.

2.6 - MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Conforme descrito, o diagnóstico ou mapeamento de competências tem como propósito identificar o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia organizacional e as competências internas existentes na empresa (Ienaga, 1998). O passo inicial desse processo consiste em identificar as competências (organizacionais e profissionais) necessárias ao alcance dos objetivos da organização (Brandão & Bahry, 2005). Segundo Carbone e cols. (2005), para essa identificação, em geral é realizada uma pesquisa documental, que inclui a análise do conteúdo da missão, da visão de futuro, dos objetivos e de outros documentos relativos à estratégia organizacional. Depois, realiza-se a coleta de dados com pessoas-chave da organização, para que tais dados sejam cotejados com a análise documental, conforme proposto por Bruno-Faria e Brandão (2003). Podem ser utilizados, ainda, outros métodos e técnicas de pesquisa, como, por exemplo, observação, grupos focais e questionários estruturados, como sugerem Guimarães e cols. (2001) e Santos (2001).

Para Brandão e Bahry (2005), no entanto, antes de iniciar o processo de mapeamento, é importante observar alguns cuidados metodológicos que são importantes para descrever competências. A descrição de uma competência organizacional, por exemplo, pode ser realizada utilizando-se um substantivo ou frase iniciada com um substantivo, seguida de um detalhamento do seu conteúdo ou de seus componentes (Guimarães e cols., 2006), conforme exemplo disposto na Tabela 1.

TABELA 1

Exemplo de Descrição de Competência de uma Organização da Área de P&D

Competência Organizacional	Componentes Específicos
<p>GEOPROCESSAMENTO</p> <p>Conjunto de conhecimentos, tecnologias, processos e metodologias que permitem a análise e a relação de interdependência de informações espaciais e de dados de tempo-espaço, de origem biótica, abiótica e socioeconômica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelagem de dados espaciais • Sistemas de informações geográficas • Sensoriamento remoto • Análise espacial • Cartografia computadorizada • Geoestatística • Modelagem algébrica

Fonte: Guimarães e cols. (2001), com adaptações.

Outros propõem descrever competências organizacionais em termos de capacidades da empresa, utilizando-se uma frase iniciada por “*saber*” ou “*ser capaz*” seguida de um verbo e de um objeto de ação. Fleury e Fleury (2004) assim descreveram uma das competências de uma operadora de telefonia móvel: “*saber operar grandes volumes de dados e informações, atendendo às mais estritas condições contratuais de entrega*” (p. 50).

No que concerne às competências humanas ou profissionais, por sua vez, muitos autores (Nisembaum, 2000; Santos, 2001; e Whiddett & Hollyforde, 1999; entre outros) as descrevem, operacionalmente, sob a forma de pautas ou referenciais de desempenho, de maneira que a pessoa demonstraria deter uma dada competência por meio da adoção de certos comportamentos passíveis de observação no trabalho, conforme exemplificado na Tabela 2.

TABELA 2

Exemplos de Descrição de Competências sob a Forma de Referenciais de Desempenho

Competência	Descrição (Referenciais de Desempenho)
Orientação para Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Implementa ações para incrementar o volume de negócios. • Avalia com precisão os custos e benefícios das oportunidades negociais. • Utiliza indicadores de desempenho para avaliar os resultados alcançados. • Elabora planos para atingir as metas definidas.
Trabalho em Equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilha com seu grupo os desafios a enfrentar. • Mantém relacionamento interpessoal amigável e cordial com os membros de sua equipe. • Estimula a busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados pela equipe. • Compartilha seus conhecimentos com os membros da equipe.

Fonte: Santos (2001, p. 27), com adaptações.

Outros autores (Brandão e cols., 2001; Bruno-Faria & Brandão, 2003), por opção metodológica, procuram descrever os elementos constitutivos ou dimensões da competência, ou seja, os conhecimentos, habilidades e atitudes que se pressupõem sejam necessários para que a pessoa possa apresentar determinado desempenho ou comportamento, conforme mostra a Tabela 3.

TABELA 3

Exemplos de Recursos ou Dimensões da Competência de “Prestar um Atendimento Bancário Baseado em Padrões de Excelência”

DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios de contabilidade e finanças. • Produtos e serviços bancários. • Princípios de relações humanas.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aptidão para operar computadores, periféricos e outros recursos tecnológicos. • Habilidade para argumentar de maneira convincente.
Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para a tomada de iniciativa (proatividade). • Respeito à privacidade do cliente. • Predisposição para aprimorar-se continuamente.

Fonte: Brandão e cols. (2001, p.73-76), com adaptações.

Segundo Carbone e cols. (2005), geralmente a adoção de um ou outro critério para descrição de competências profissionais ocorre em função do uso que se pretende dar à descrição. Quando utilizadas em instrumentos de avaliação do desempenho no trabalho, as competências em geral são descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação (referenciais de desempenho), para que o avaliador possa mensurar o desempenho do avaliado a partir dos comportamentos que este adota no trabalho. Quando utilizadas na formulação de ações instrucionais, por sua vez, faz-se necessário descrever não apenas os comportamentos desejados, os quais constituirão os objetivos instrucionais do treinamento, mas também os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à expressão desses comportamentos, os quais deverão constituir a base dos conteúdos educacionais a serem ministrados.

Para efeito do mapeamento de competências profissionais, como este tem como principal fonte a avaliação do desempenho humano no trabalho, Carbone e cols. (2005), Nisembaum (2000) e Santos (2001), entre outros, sugerem descrever competências sob a forma de referenciais de desempenho, ou seja, de comportamentos objetivos e passíveis de observação no ambiente de trabalho. Isso porque a definição de padrões de competência,

em termos de comportamentos observáveis, permite à organização representar suas expectativas em relação ao desempenho de seus empregados (Gonczi, 1999).

Sob essa perspectiva, então, a descrição de uma competência deve representar um *comportamento* esperado, indicando o que o profissional deve ser capaz de fazer. Segundo Mager (1990), um comportamento deve ser descrito utilizando-se um verbo e um objeto de ação¹⁰. A ele pode ser acrescido, sempre que possível e conveniente, uma *condição* na qual se espera que o desempenho ocorra e um *critério* que indique um padrão de qualidade ou quantidade considerado satisfatório, conforme exemplos dispostos na Tabela 4.

TABELA 4

Exemplos de Condições e Critérios Associados a Competências Profissionais

Comportamento (verbo + objeto da ação)	Critério	Condição
Realiza análises financeiras	com precisão	utilizando diferentes modelos para estimar o retorno de investimentos
Atende o cliente	com presteza e cordialidade	levando em consideração as suas expectativas e necessidades
Edita textos	sem erros de digitação	utilizando o aplicativo Word

Fonte: Brandão e Bahry (2005, p. 183) e Carbone e cols. (2005, p. 57), com adaptações.

Para que a descrição de uma competência seja clara e objetiva, Brandão e Bahry (2005) sugerem evitar:

- a) a construção de descrições muito longas e a utilização de termos excessivamente técnicos, que dificultem a compreensão das pessoas;
- b) ambigüidades, irrelevâncias, obviedades, duplicidades e abstrações; e
- c) a utilização de verbos que não expressem uma ação concreta, ou seja, que não representem comportamentos observáveis no trabalho, como, por exemplo, saber, compreender, apreciar, acreditar, internalizar e pensar.

Bruno-Faria e Brandão (2003), por sua vez, recomendam:

- a) utilizar verbos que expressem uma ação concreta, isto é, que representem comportamentos passíveis de observação, como analisar, redigir, organizar, selecionar, comunicar, avaliar e formular, entre outros;

¹⁰ Esses procedimentos foram sugeridos por Mager (1990), para a formulação de objetivos instrucionais, e por Gilbert (1978), para diagnóstico de problemas de desempenho no trabalho, mas, segundo Carbone e cols. (2005), podem ser aplicados também à descrição de competências.

- b) submeter as descrições à crítica de pessoas-chave da organização, para identificar possíveis inconsistências e inadequações; e
- c) realizar validação semântica¹¹ das competências, a fim de garantir que todos os funcionários compreendam os comportamentos descritos.

Feitas estas observações sobre aspectos metodológicos importantes para a descrição de competências, pode-se, então, discutir as principais técnicas de pesquisa e procedimentos utilizados para identificar competências relevantes ao alcance dos objetivos organizacionais. Conforme comentado, geralmente primeiro é realizada uma análise interpretativa do conteúdo de documentos que compõem o planejamento estratégico da organização. Essa análise é feita com o objetivo de identificar categorias, descrever objetivamente o conteúdo de mensagens e identificar indicadores que permitam fazer inferências a respeito de competências relevantes para concretizar os objetivos da organização, conforme sugerem Guimarães e cols. (2006).

A entrevista também constitui uma técnica de pesquisa que pode ser aplicada ao diagnóstico de competências. Geralmente é utilizada para cotejar a percepção dos entrevistados com os dados apurados na análise documental, visando identificar as competências relevantes à organização, conforme relatos realizados por Brandão e cols. (2002) e Sparrow e Bognanno (1994). Para compor o roteiro da entrevista, Carbone e cols. (2005) sugerem a utilização de questões como: *“Que competências você julga relevantes para consecução dos objetivos organizacionais? Para que a organização consiga concretizar sua estratégia, os funcionários devem ser capazes de quê? Como você reconhece um desempenho competente?”* (p. 60). Spencer, McClelland e Spencer (1994), por sua vez, propõem a utilização de entrevistas associadas a técnicas de análise de incidentes críticos. Neste caso, dada determinada situação no trabalho, o entrevistador pode pedir aos envolvidos para descrever o incidente e dirigir a eles perguntas assim: como você agiu? e quais foram os resultados obtidos?, procurando interpretar as respostas para identificar as competências ou comportamentos adotados pelos profissionais entrevistados (Garavan & McGuire, 2001; Spencer e cols., 1994).

Alternativa é realizar uma entrevista coletiva (grupo focal ou *focus group*), o que, segundo Brandão e Bahry (2005), é recomendável sobretudo quando nem o

¹¹ Procedimento que consiste em entrevistar funcionários com diferentes características (gênero, idade, nível de escolaridade e cargo exercido, entre outras), objetivando identificar e corrigir eventuais inadequações, falhas, itens sugestivos e ambigüidades, para garantir que as descrições dos comportamentos sejam bem compreendidas pelas pessoas a que se destinam. Ver Pasquali (1998).

pesquisador nem os profissionais objeto do estudo dispõem de tempo para a condução de entrevistas individuais. Neste caso, o entrevistador atua como um moderador, estimulando e coordenando a discussão dos participantes a respeito das competências relevantes à organização (Carbone e cols., 2005).

Para identificar o comportamento competente, o pesquisador pode optar, ainda, pela observação direta, seja ela participante ou não, como sugerem Garavan e McGuire (2001) e Santos (2001). Por meio da observação é possível identificar as competências que indivíduos e grupos expressam no ambiente de trabalho e o grau de importância delas para o exercício de uma atividade, conforme relatado por Okimoto (2004). Carbone e cols. (2005) ressaltam que uma das vantagens da observação, no mapeamento de competências, diz respeito à possibilidade de verificar detalhes do desempenho de pessoas e grupos, identificando dados que poderiam ser omitidos pelos pesquisados, caso a coleta fosse realizada por meio de entrevistas ou questionários.

O questionário, por sua vez, constitui instrumento de pesquisa bastante utilizado para diagnosticar competências relevantes a contextos organizacionais, a exemplo dos estudos conduzidos por Castro e Borges-Andrade (2004) e Echeveste, Vieira, Viana, Trez e Panosso (1999), entre outros. Sua formatação, no entanto, geralmente requer a aplicação prévia de uma ou mais das técnicas já relatadas (análise documental, observação, entrevista e grupo focal), com o objetivo de identificar elementos para formular os itens do instrumento, conforme sugere Siqueira (2002). Para identificar o grau de importância das competências que compõem os itens do questionário, podem-se utilizar escalas tipo *Osgood* (também denominada escala de diferencial semântico), como sugerido por Brandão e cols. (2001), tipo *Likert*, como proposto por Carbone e cols. (2005), ou, ainda, escalas de ordenação, a exemplo de trabalho realizado por Santos (2001).

Para mapeamento de competências relevantes à organização, pode-se utilizar, também, o método *Delphi*, que permite a realização de diagnóstico e prognóstico por meio de consenso entre as opiniões de um grupo de especialistas, a exemplo do que foi feito nas investigações conduzidas por Guimarães e cols. (2001) e Santos (2001).

Como descrito anteriormente, além da identificação das competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, o mapeamento ou diagnóstico de competências pressupõe também inventariar as competências internas já disponíveis na organização, com o propósito de identificar a lacuna entre as competências necessárias (para o contexto

atual e para o futuro) e aquelas já existentes na empresa (Carbone e cols., 2005). A identificação das competências disponíveis na organização é realizada, em geral, por meio de instrumentos de avaliação de desempenho, visto que a competência humana é expressa em razão do desempenho da pessoa no trabalho, conforme apontado por Brandão e Guimarães (2001).

Para avaliação do desempenho profissional existem diversas abordagens, métodos e instrumentos já validados e amplamente utilizados, como aqueles relatados por Caetano (1996). Segundo Carbone e cols. (2005), entre os modelos e métodos contemporâneos que possuem aceitação mais ampla nos meios acadêmico e empresarial, é possível destacar o *Balanced Scorecard*¹² (Kaplan & Norton, 1997) e a Avaliação 360 Graus (Edwards & Ewen, 1996), também denominada Avaliação por Múltiplas Fontes, os quais serão abordados mais adiante, no quarto capítulo desta tese.

Outra alternativa para identificar as competências profissionais já disponíveis na organização é a utilização de instrumentos de auto-avaliação, por meio dos quais a própria pessoa indica o nível de importância das competências para o desempenho do seu papel ocupacional, assim como o grau em que ela domina ou expressa tais competências, conforme sugerem Castro e Borges-Andrade (2004).

Um instrumento proposto por Borges-Andrade e Lima (1983), por exemplo, permite o mapeamento da lacuna de competências, ponderando a relação entre a carência (por parte da pessoa) de determinada competência e a importância dessa competência para o papel ocupacional ou para o contexto organizacional no qual o indivíduo está inserido. Por essa ponderação, torna-se possível identificar e priorizar necessidades de aprendizagem, utilizando-se a equação “ $N = I (4 - D)$ ”, onde “N” representa a lacuna de competências, ou seja, as necessidades de aprendizagem da pessoa; “I”, o grau de importância de determinada competência (em uma escala que varia de 0 – nem um pouco importante a 4 – extremamente importante); e “D”, o grau de domínio da pessoa sobre essa competência (em uma escala de 0 – não domina a competência a 4 – domina plenamente a competência), conforme descrito por Carbone e cols. (2005).

¹² Sistema gerencial que procura avaliar resultados a partir da mensuração de ativos tangíveis e intangíveis de uma empresa, como, por exemplo, a lucratividade, a qualidade de produtos e serviços, a competência dos funcionários, a eficiência de processos e a satisfação dos clientes, conforme detalhado adiante, no quarto capítulo desta tese. Para uma compreensão mais abrangente sobre o *Balanced Scorecard*, ver Kaplan e Norton (1997).

Instrumentos como esse são comumente utilizados para avaliação de necessidades de aprendizagem, conforme comentam Guimarães e cols. (2006) e Lima e Borges-Andrade (2006), pois eventual lacuna de competências pode sugerir a carência, por parte da pessoa, de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Vale ressaltar também que, apesar de a gestão por competências constituir um modelo gerencial em evidência (Dutra, 2004; Green, 1999; Leite & Porsse, 2003), alguns autores (Hirata, 1997; e Spink, 1997, por exemplo) criticam a utilização de instrumentos de gestão baseados na noção de competência no trabalho. Argumentam que estes levariam a efeitos excludentes e marginalizadores. Embora não seja pretensão desta tese ater-se à discussão e à busca de solução para eventuais inadequações ou problemas advindos da gestão por competências, vale comentar brevemente, na próxima seção, o ponto de vista de alguns autores que abordam a questão sob um enfoque crítico.

2.7 – ALGUMAS CRÍTICAS E REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Alguns autores criticam a adoção de modelos de gestão baseados no conceito de competência, argumentando que estes levariam invariavelmente à individualização do trabalho, como parte de uma estratégia organizacional para evitar a mobilização de trabalhadores em torno de reivindicações coletivas. Hirata (1997), por exemplo, menciona que tais modelos permitem concentrar a atenção sobre a competência de uma pessoa, remetendo, sem mediações, a um sujeito, ao individualismo no trabalho e, em última instância, à precarização das relações de emprego.

Críticas dessa natureza, no entanto, não se referem intrinsecamente à abordagem das competências, mas sim a práticas e instrumentos organizacionais que tratam da competência e do desempenho exclusivamente no plano individual. Como exposto nas seções anteriores, a gestão por competências assume o pressuposto de que a competência se manifesta em diferentes níveis organizacionais (indivíduo, equipes de trabalho e organização por completo) e que tais níveis são interdependentes, exercendo influência uns sobre os outros (Brandão & Guimarães, 2001; DeNisi, 2000). Esse pressuposto não parece constituir reforço à individualização do trabalho. Ao contrário, deixa em evidência que o indivíduo depende do coletivo, ao mesmo tempo em que o coletivo depende do indivíduo.

Outros argumentam que esse modelo de gestão parece agravar problemas de ordem social, visto que pode conduzir o trabalhador à insegurança no emprego e, não raras vezes, a efeitos excludentes. Spink (1997) reforça esse ponto de vista, sugerindo que a utilização

de conceitos como o de competência e empregabilidade¹³, como características individuais, fortalece a divisão da sociedade em um núcleo “altamente capacitado” (ou competente) e uma periferia “desqualificada” e, portanto, excluída do processo produtivo.

Tais críticas também não parecem recair sobre pressupostos da gestão por competências, mas sim sobre o modelo de organização do trabalho hegemônico no mundo, o qual se apóia em conquistas tecnológicas, econômicas e na globalização de mercados (Casali, Rios, Teixeira & Cortella, 1997). A gestão por competências não tem como característica intrínseca o propósito de induzir a exclusão ou mesmo de fortalecer a referida divisão social. Ao contrário, pode ser utilizada como instrumento para promover a inclusão daqueles que hoje possuem baixa qualificação. Ao propor a sistematização do processo de aprendizagem na organização e o oferecimento de orientação e de oportunidades de aprimoramento profissional, conforme sugerem diferentes autores (Carbone e cols., 2005; Eboli, 2004; Freitas & Brandão, 2006, Le Boterf, 1999), esse modelo de gestão serve ao propósito de promover o desenvolvimento de competências, podendo auxiliar a promover a inclusão daqueles que possuem deficiências em seu desempenho.

Há ainda os que criticam o caráter normativo das competências enquanto orientadoras do processo de aprendizagem nas organizações. Segundo Gonczi (1999) e Sladogna (2000), tais críticas se sustentam no argumento de que a gestão por competências aproxima os objetivos educacionais das necessidades organizacionais de competências, em detrimento de necessidades e aspirações individuais. Gonczi (1999) esclarece que críticas dessa natureza possuem caráter essencialmente ideológico. Não se referem à abordagem das competências em si, mas sim aos currículos educacionais construídos exclusivamente em torno de necessidades organizacionais. A gestão por competências não impede a formulação de planos de desenvolvimento ou de currículos que conciliem necessidades organizacionais e interesses pessoais. Há práticas empresariais, como as descritas por Brandão e Carbone (2004) e Freitas e Brandão (2006), por exemplo, que caracterizam justamente o contrário, isto é, a utilização de gestão por competências para orientar a construção de trilhas de aprendizagem (Freitas, 2002) conciliadoras de interesses da organização e de aspirações de seus empregados. É possível estabelecer um contexto caracterizado pela convergência de interesses organizacionais e individuais, que propicie uma construção coletiva, participativa e dialogada de competências (Sladogna, 2000).

¹³ Probabilidade de uma pessoa obter um emprego ou manter-se empregada; probabilidade de inserção no mercado de trabalho. Ver Casali, Rios, Teixeira e Cortella (1997).

Existem também os críticos que sugerem ser comportamentalista qualquer tentativa de estruturar padrões de desempenho competente no trabalho ou de definir resultados esperados de ações de aprendizagem. Argumentam que a abordagem das competências conduziria invariavelmente a uma espécie de “taylorismo educacional”, conforme comenta Gonczi (1999). Tais críticas, no entanto, são falaciosas por sugerir que: a) o comportamentalismo constitui a única abordagem sobre a qual pode se sustentar a idéia de competência no trabalho; e b) toda e qualquer evidência de melhoria de desempenho é fundamentalmente comportamentalista. Contrariando essas críticas, Gonczi (1999) argumenta que é plenamente possível inferir conhecimentos, habilidades e atitudes a partir do comportamento manifesto pela pessoa no trabalho, como sugerem as abordagens cognitivistas. Da mesma forma, a maioria das definições propostas para o termo competência, como exposto nas seções anteriores, parecem sustentadas no cognitivismo, pois partem do pressuposto de que a interação do indivíduo com o ambiente resulta em processos cognitivos ou na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que medeiam as relações entre estímulos do ambiente e o comportamento da pessoa (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Brandão & Borges-Andrade, 2007).

Há outras críticas menos frequentes, conforme mencionam Brandão e Guimarães (2001), Gonczi (1999) e Sladogna (2000), mas, a exemplo daquelas discutidas anteriormente, geralmente não recaem sobre pressupostos ou características necessariamente intrínsecas à gestão por competências. Referem-se a uma abordagem teórica em particular (entre tantas disponíveis para conceituar e gerenciar a competência no trabalho), ao mau uso de certos instrumentos gerenciais por parte de alguns gestores, à heteronomia equivocadamente imposta por modelos de capacitação profissional adotados por determinadas organizações e a outras inadequações em práticas organizacionais (Brandão & Guimarães, 2001; Gonczi, 1999).

A seguir serão revisadas pesquisas empíricas sobre “competências no trabalho e nas organizações”, a fim de caracterizar a produção científica nacional e estrangeira nesse campo de estudos.

2.8 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO E NAS ORGANIZAÇÕES

Antes de apresentar as principais características da produção científica sobre o tema, faz-se necessário esclarecer que, neste tópico, serão descritas apenas as investigações empíricas que versam sobre a identificação de competências profissionais relevantes a determinados contextos, propósitos, organizações ou papéis ocupacionais, bem como aquelas que examinam as relações entre elementos constitutivos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) e as que se destinam ao diagnóstico de lacunas de competências profissionais. Pesquisas que procuram investigar as relações entre aprendizagem, competência e desempenho produtivo serão revisadas apenas nos capítulos 3 e 4 adiante, que tratam especificamente das relações entre esses elementos.

Considerando o expressivo número de pesquisas publicadas sobre esses temas, optou-se por apresentar separadamente os estudos realizados no Brasil e no exterior.

2.8.1 - Pesquisas nacionais

Para revisão das investigações empíricas realizadas no Brasil, fez-se um levantamento sistematizado de todas as publicações sobre o tema¹⁴ ocorridas no período de 1996 a 2006, em dez periódicos da área de Psicologia e cinco da área Administração – que comumente publicam estudos no campo do comportamento organizacional –, conforme relação disposta na Tabela 5. Foram revisados também, nesse mesmo intervalo de tempo, os anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)¹⁵, que possui, entre outras, duas áreas temáticas – Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas – em que são freqüentes as publicações integrais de trabalhos sobre competências profissionais.

Para escolha dos periódicos revisados, seguindo a mesma lógica do trabalho realizado por Borges-Andrade e Meira (2003), foram utilizados como critérios a necessidade de o veículo ser indexado e de possuir conceituação avaliativa bastante satisfatória, conforme critérios definidos no Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação.

¹⁴ Parte desse levantamento inicial foi realizada por alunos de diferentes turmas da disciplina “Comportamento Organizacional”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília – UnB, entre os quais estava o presente autor.

¹⁵ Alguns artigos tinham sido publicados originalmente em anais do EnANPAD e, posteriormente, em um dos quinze periódicos revisados (Tabela 5). Nestes casos de publicações em mais de um veículo, optou-se por incluir na amostra de artigos revisados apenas a referência publicada em periódico, para evitar a redundância.

TABELA 5
Periódicos Revisados

Área de Conhecimento	Nome do Periódico
Psicologia	Estudos de Psicologia (PUC Campinas) Estudos de Psicologia (UFRN) Paidéia Psico USF Psico PUC-RS Psicologia, Ciência e Profissão (CFP) Psicologia em Estudo Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS) Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB) Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho – rPOT
Administração	Organizações & Sociedade (UFBA) Revista de Administração Contemporânea – RAC (ANPAD) Revista de Administração de Empresas – RAE (FGV-SP) Revista de Administração da USP – RAUSP Revista de Administração Pública – RAP (FGV-RJ)

A identificação dos artigos a serem revisados, por sua vez, obedeceu a critérios intencionais. Para compor a amostra, foi exigido que o texto: a) abordasse o tema “competências no trabalho e nas organizações”; b) constituísse um relato de pesquisa empírica sobre o assunto, abordando o fenômeno no nível do microcomportamento organizacional; c) tivesse sido publicado em uma das quinze revistas dispostas na Tabela 5 ou nos anais do EnANPAD, no período de 1996 a 2006; e d) fosse de autoria de brasileiro e/ou descrevesse pesquisa realizada no Brasil. Não foram incluídos artigos publicados em 2007, pois, por ocasião do levantamento de dados, alguns periódicos ainda não tinham publicado suas edições daquele ano. Também não foram incluídos artigos que abordavam o tema apenas no nível do macrocomportamento organizacional, o qual enfatiza a organização por completo e examina questões, como, por exemplo, as competências organizacionais e suas relações com a estratégia corporativa.

Foram identificados ao todo 41 artigos que atendiam aos referidos critérios. Esses estudos foram sistematicamente analisados, procurando-se classificá-los quanto a diversos aspectos, como a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados, os procedimentos de análise de dados, entre outras variáveis, a exemplo da classificação realizada por Borges-Andrade e Meira (2003).

A maioria dos artigos revisados descrevia pesquisas realizadas em cursos de mestrado ou doutorado. Dezoito deles constituíam sínteses de dissertações de mestrado, como é o caso de Closs e Antunes (2004), Magalhães e Borges-Andrade (2001) e

Silva (2000), e outros cinco referiam-se a teses de doutorado, como Luz e Rodrigues (2001) e Miguel e Cobra (2004), por exemplo. Embora tenham sido realizadas eventuais consultas a algumas dessas dissertações e teses, preferiu-se aqui fazer referências apenas aos artigos. Primeiro, para evitar a redundância e, segundo, porque os artigos, tendo sido publicados, podem ser mais facilmente localizados e consultados pelo leitor interessado.

Todos os 41 artigos revisados propunham-se a identificar competências profissionais – ou seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes – relevantes a determinados contextos, propósitos, organizações ou papéis ocupacionais. Oito deles identificaram competências relevantes ao exercício de funções gerenciais (Cauduro, 2003; Diório, 2002; Echeveste e cols., 1999; Fernandes & Angeloni, 2000; Luz & Rodrigues, 2001; Pinto & Lemos, 2006; Silva, Rodrigues & Silva, 2003; e Vidal & Piccinini, 1997). Echeveste e cols. (1999), por exemplo, procuraram definir o perfil exigido do executivo frente às mudanças geradas pela globalização, identificando conhecimentos, habilidades e atitudes que o tornam capaz de atuar nesse mercado. Utilizaram questionário estruturado para coleta de dados junto a 136 executivos de grandes empresas nacionais, os quais puderam atribuir graus de importância aos atributos dispostos no instrumento de pesquisa. Foram considerados mais importantes (média acima de 9, em uma escala de 0 a 10) as atitudes de integridade, ética e proatividade, o conhecimento da empresa em que atua, e as habilidades de negociar, trabalhar em equipe, estabelecer relacionamento interpessoal, tomar decisões e liderar. Entre os menos importantes (médias entre 7 e 8), estão a atitude de humildade e o conhecimento da cultura de outros países.

Outros três artigos (Facchini & Bignetti, 2004; Mello & Colossi, 1999; e Oliveira, 2000) procuraram identificar competências relevantes à atuação do executivo ou gestor de recursos humanos. Oliveira (2000), por exemplo, verificou que, segundo a percepção de dirigentes de 95 empresas listadas entre as 500 maiores do País, é importante ao executivo de recursos humanos ter, entre outros atributos, conhecimento sobre estratégias e políticas de RH, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho e remuneração variável, habilidades para gerenciar pessoas, negociar, administrar conflitos e assessorar a direção da empresa, e atitudes relacionadas à postura ética, flexibilidade para mudanças, disposição para o diálogo, imparcialidade e justiça. Facchini e Bignetti (2004), por sua vez, identificaram que, de acordo com a percepção de seis gestores de RH de empresas do setor industrial, entre os atributos que compõem o perfil idealizado para esse

tipo de profissional estão visão sistêmica e do negócio, flexibilidade, habilidades de comunicação e de negociação, transparência e disciplina.

Quatro artigos (Becker & Lacombe, 2003; Mello, Leão & Paiva Jr., 2006; Nassif, Ghobril, Costa, Silva & Gardani, 2004; e Souza, 2005) buscaram identificar competências relevantes a empreendedores, isto é, àqueles que empreendem seus próprios negócios. Estudo realizado por Becker e Lacombe (2003), por exemplo, valeu-se de entrevistas semi-estruturadas com consultores do Centro de Incubação de Empresas de Tecnologia (CIETEC), de São Paulo, e com proprietários de oito empresas incubadas por esse Centro, visando mapear as competências necessárias para o empreendedor de base tecnológica. Concluíram que a principal competência que precisa ser expressa pelo empresário é a de "*agir de forma empreendedora*" (p. 11), definida operacionalmente como a capacidade de "*identificar, gerenciar, aprender e explorar vantagens competitivas e oportunidades no âmbito do negócio para concretizar uma visão*" (p. 12). Além disso, essas autoras construíram quadros descritivos, onde essa competência é detalhada em diferentes graus de complexidade, sendo elencados os seus recursos ou elementos constitutivos, isto é, conhecimentos, experiências profissionais, habilidades e atitudes necessárias para que o profissional seja capaz de agir de forma empreendedora (Becker & Lacombe, 2003).

Bruno-Faria e Brandão (2003), Casagrande e Prohmann (2003), Castro e Borges-Andrade (2004) e Saikovitch, Monobe e Bevilacqua Filho (2004), por sua vez, realizaram investigações com o intuito de revelar competências importantes para determinadas carreiras ou funções no serviço público. O estudo conduzido por Saikovitch e cols. (2004) teve como um de seus objetivos identificar qualificações¹⁶ relevantes para que o servidor público municipal fosse capaz de atender às necessidades da população. Os dados foram coletados junto a uma amostra de gestores de 78 prefeituras do Estado de São Paulo, revelando que entre os atributos mais valorizados estão o conhecimento da máquina administrativa, da legislação, do orçamento público e as habilidades políticas e gerenciais.

Outra categoria comumente estudada é a dos bancários. Este é o caso da pesquisa realizada por Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2001), que procuraram identificar conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes à qualidade no atendimento bancário. Tais variáveis, nesse caso, representariam elementos constitutivos da competência de

¹⁶ Nessa pesquisa, os autores (Saikovitch e cols., 2004) preferiram utilizar a palavra "qualificação", em substituição ao termo "competência", pois este, no serviço público, pode também significar atribuição ou responsabilidade legal, o que poderia suscitar má compreensão por parte dos respondentes.

prestar atendimento de excelência ao cliente. No estudo realizado por esses autores, foram utilizados questionários estruturados para mensurar o grau de importância de 46 itens de competências, sendo a amostra constituída por 56 gerentes, 295 atendentes e 484 clientes de um grande banco público. O instrumento de pesquisa foi validado estatisticamente. Foram identificados 42 conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes aos atendentes bancários. Outras duas pesquisas (Magalhães & Borges-Andrade, 2001; e Ribeiro & Guimarães, 1999) também procuraram revelar competências importantes a essa categoria profissional.

Cinco artigos objetivaram identificar competências – ou seus elementos constitutivos – relevantes ao professor universitário, sendo que três deles focalizaram a atuação do professor em sala de aula (Costa, Moreira & Ethur, 2006; Karawejczyk & Estivaleta, 2003; Trombeta, 1997), enquanto os outros dois abordaram a atuação do professor como gestor, ao assumir cargos eletivos ou gerenciais em universidades (Marra & Melo, 2003; e Silva¹⁷, 2002).

O estudo realizado por Trombeta (1997), por exemplo, tentou revelar, segundo a percepção de estudantes de Psicologia, competências e outras características pessoais relevantes ao desempenho de professores universitários. Utilizando instrumento que continha uma única questão aberta, solicitou a 79 alunos de uma instituição privada de ensino superior que descrevessem as três características que julgassem mais importantes para que o professor fosse considerado bom. Entre os aspectos relacionados a competências, a habilidade de expor conteúdos com boa didática, o conhecimento específico do conteúdo da disciplina ministrada e os conhecimentos gerais foram, respectivamente, os elementos mais mencionados. A pesquisa identificou, ainda, características de personalidade valorizadas pelos estudantes, como simpatia, bom humor e paciência. Outros estudos encontraram resultados semelhantes, ressaltando, entre outros aspectos, a necessidade de o professor dominar os conteúdos ministrados, ter capacidade didática, ser criativo (Karawejczyk & Estivaleta, 2003), estabelecer bom relacionamento com os alunos, adequar atividades pedagógicas ao perfil dos estudantes, demonstrar flexibilidade e fazer bom uso de recursos didáticos (Costa e cols., 2006).

¹⁷ Essa mesma autora publicou, nos anais do EnANPAD do ano seguinte, um detalhamento desse mesmo estudo, sob o título “Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: um estudo de caso”, o qual não foi incluído na amostra de artigos revisados, a fim de evitar a redundância.

Há também investigações sobre competências relevantes ao desempenho de: empregados da indústria automobilística (Pereira, 2006; Resende & Paula, 2000; e Vieira & Garcia, 2001); do setor elétrico (Rowe, 2005); de uma empresa de telefonia (Vieira & Luz, 2005) e de uma indústria de refrigerantes (Duarte & Dellagnelo, 2001); estagiários e jovens trabalhadores (Câmara & Sarriera, 2001; e Villela & Nascimento, 2003); estudantes de mestrado (Kilimnik, Oliveira, Sant'anna, Correia & Ferreira, 2006); profissionais de enfermagem em cargos de chefia (Chaves & Brito, 2005); e de vendas de produtos perecíveis (Miguel & Cobra, 2004); administradores (Silva, 2000); e daqueles que atuam em contextos de modernidade organizacional (Sant'anna¹⁸, Moraes & Kilimnik, 2002) e de trabalho em equipe (Closs & Antunes, 2004).

Algumas pesquisas, além de revelar competências importantes para determinados contextos ou papéis ocupacionais, procuraram identificar lacunas de competências dos profissionais estudados. Este é o caso, por exemplo, de Magalhães e Borges-Andrade (2001), cuja pesquisa teve como objetivo principal o desenvolvimento de uma metodologia para diagnóstico de necessidades de treinamento. Utilizando questionários estruturados, procuraram avaliar, junto a uma amostra de 669 bancários (caixas-executivos e seus superiores imediatos), os graus de importância de 34 itens de competência (conhecimentos, habilidades e atitudes supostamente relevantes ao desempenho da função de caixa-executivo), bem como o domínio dos caixas em relação a esses itens. Por meio da aplicação de uma fórmula específica¹⁹, esses autores identificaram as necessidades de desenvolvimento de competências dos caixas-executivos e examinaram as relações entre a auto-avaliação (realizada pelos próprios caixas executivos) e a heteroavaliação de necessidades (realizada pelos supervisores dos caixas). Concluíram que existe relação significativa entre auto e heteroavaliação, embora os supervisores tendam a apontar maiores necessidades de treinamento, em seus subordinados, do que estes em suas auto-avaliações. Encontraram, ainda, evidências de que os itens concernentes a conhecimentos, habilidades e atitudes tenderam a permanecer agregados nos mesmos fatores.

Pesquisas semelhantes foram realizadas por Bruno-Faria e Brandão (2003) e por Castro e Borges-Andrade (2004). Os primeiros procuraram evidenciar necessidades de

¹⁸ Esse mesmo autor publicou, nos anais do EnANPAD de anos posteriores (2003 e 2004), artigos que tratam desse mesmo estudo, os quais não foram incluídos na amostra aqui revisada, a fim de evitar a redundância.

¹⁹ $N = I(4 - D)$, onde "N" representa a necessidade ou prioridade de treinamento, "I" refere-se ao grau de importância atribuído à competência e "D" ao grau em que profissional domina ou possui a competência. Ver Borges-Andrade e Lima (1983).

desenvolvimento de competências relevantes a profissionais de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. Utilizaram questionário estruturado, composto por 86 itens, que descreviam conhecimentos, habilidades e atitudes supostamente relevantes a esses profissionais. A amostra, nesse caso, foi constituída por 66 servidores do órgão pesquisado, os quais atribuíram graus de importância e de domínio a cada item do instrumento. Já Castro e Borges-Andrade (2004) buscaram diagnosticar necessidades de treinamento com base em competências relevantes ao exercício da função de assistente administrativo da Universidade de Brasília. A amostra, nesse estudo, foi constituída por 239 servidores da Universidade, os quais avaliaram a importância e o domínio de 64 conhecimentos, habilidades e atitudes dispostos no instrumento de pesquisa. Nessas investigações, para diagnosticar prioridades de desenvolvimento de competências, também foram aplicadas fórmulas semelhantes àquela utilizada por Magalhães e Borges-Andrade (2001).

Nas pesquisas sobre diagnóstico de *gaps* ou lacunas de competências, é importante ressaltar que somente uma delas (Magalhães & Borges-Andrade, 2001) utilizou-se de heteroavaliação. As outras duas (Bruno-Faria & Brandão, 2003; e Castro & Borges-Andrade, 2004) utilizaram apenas auto-avaliações de competências, as quais estão mais sujeitas à leniência. Isso constitui uma limitação, pois, segundo Magalhães e Borges-Andrade (2001), em levantamentos dessa natureza as avaliações podem diferir quanto à intensidade, dependendo de quem as julga, visto que os ocupantes dos papéis ocupacionais podem ter visões diferentes das suas necessidades quando essas são comparadas com as percepções de seus superiores, pares ou clientes. Assim, tais diagnósticos seriam mais precisos se fossem realizados com base em avaliações por múltiplas fontes.

No que se refere à descrição de competências, embora tais pesquisas, em sua maioria, sejam ricas na identificação de competências profissionais (ou de conhecimentos, habilidades e atitudes) relevantes a diferentes propósitos, contextos, papéis ocupacionais e setores produtivos, muitas delas não descrevem, de forma completa, clara e objetiva, as competências identificadas. É relativamente comum a inobservância de cuidados metodológicos como os sugeridos por Brandão e Bahry (2005), Bruno-Faria e Brandão (2003), Carbone e cols. (2005) e Mager (1990), os quais foram discutidos na seção 2.6 desta tese. Em decorrência, algumas descrições de competências são demasiadamente longas, enquanto outras são incompletas, utilizam verbos inadequados ou contêm ambigüidades e abstrações. Este é o caso, por exemplo, de competências que são descritas como a capacidade de “*energizar a equipe de trabalho*” (Vidal & Piccinini, 1997,

p. 12) ou como ser capaz de “*ver por um ângulo diferente*” (Mello e cols., 2006, p. 54), assim como daquelas que são indicadas apenas por palavras como “*equilíbrio*” (Facchini & Bignetti, 2004, p. 7), “*independência*” (Nassif e cols., 2004, p. 8) e “*sensibilidade*” (Luz & Rodrigues, 2001, p. 9), entre outras, as quais não definem com clareza o que se espera das pessoas, isto é, não estabelecem exatamente o que os profissionais devem ser capazes de realizar no trabalho. Sobre isso, Baum e cols. (2001) esclarecem que as competências devem ser descritas de forma simples (mas não imprecisa) e acurada (mas não em linguagem ou estrutura complexa, que as tornem impraticáveis ou incompreensíveis).

São poucos os artigos que relatam ou mencionam a adoção de cuidados metodológicos na descrição de competências ou na formulação dos itens do instrumento de pesquisa utilizado, como é o caso de Castro e Borges-Andrade (2004), Brandão e cols. (2001) e Closs e Antunes (2004), os quais procuraram validar semanticamente os itens ou competências descritas, visando refiná-las e garantir a compreensão delas por parte das populações a que se destinavam.

Constitui outra limitação comum nas pesquisas revisadas o fato de que, para identificar competências relevantes a determinadas funções e propósitos, basearam seus levantamentos essencialmente na análise de tarefas ou de papéis ocupacionais. Algumas parecem ter desconsiderado outros aspectos que podem determinar a relevância de certas competências, como a estratégia organizacional e tendências de mudanças na natureza das ocupações. Poucos estudos, como é o caso de Brandão e cols. (2001) e Bruno-Faria e Brandão (2003), explicitaram a utilização da estratégia da organização estudada como um dos elementos condicionantes do diagnóstico de competências. Além disso, as pesquisas revisadas parecem restringir-se à identificação de competências importantes para responder a necessidades correntes, desconsiderando aquelas relevantes para o futuro. Também é importante, no entanto, a realização de mapeamentos que permitam às pessoas e organizações agir proativamente, no sentido de desenvolverem, no presente, competências que lhes serão requeridas apenas no futuro. Tentativas de identificar competências relevantes para o futuro já foram feitas por autores brasileiros (Guimarães e cols., 2001; e Brandão e cols., 2002), mas tais pesquisas foram publicadas apenas no exterior, de forma que ainda há carência de publicações no País que enfoquem esse aspecto.

Vale ressaltar que mais da metade dos artigos analisados foram publicados recentemente, nos anos de 2003 a 2006, enquanto os demais foram produzidos no período de 1996 a 2002, o que sugere certo crescimento, nos últimos anos, do interesse de

pesquisadores sobre o tema. Em levantamento anterior, Borges-Andrade e Meira (2003) mostraram que, no período de 1996 a 2001, as pesquisas sobre competências estavam entre as menos freqüentes no Brasil. As publicações realizadas nos últimos anos parecem sugerir uma tendência de aumento do interesse sobre o assunto, tanto no meio acadêmico como no ambiente organizacional, o que já foi relatado por autores como Dutra (2004), Ruas, Ghedine e cols. (2005) e Carbone e cols. (2005).

No que se refere à natureza dos estudos, nenhuma das investigações analisadas tinha caráter experimental ou descrevia uma pesquisa-ação. Todas relatavam pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo de investigação mais comum (vinte e um artigos). É o caso, por exemplo, de Câmara e Sarriera (2001), que procuraram identificar habilidades sociais, atitudes e outras características pessoais valorizadas por empregadores na cidade de Porto Alegre (RS), visando definir o perfil psicossocial de empregabilidade do jovem portoalegrense. Utilizando questionários estruturados, coletaram dados junto a uma amostra de 178 empresas, das áreas de indústria, comércio e serviços. Segundo a pesquisa, aspectos como o bom comportamento (respeito do empregado a normas e regras da empresa), estabilidade emocional, agilidade no trabalho e habilidades de comunicação estão entre os atributos mais desejados pelos empregadores.

Quanto à abordagem metodológica, vinte e dois artigos descreviam pesquisas essencialmente qualitativas (Fernandes & Angeloni, 2000; Nassif e cols., 2004; e Vieira & Garcia, 2001, por exemplo), treze eram quantitativas (Brandão e cols., 2001; Oliveira, 2000; e Silva e cols., 2003, entre outros) e outras seis combinaram instrumentos qualitativos e quantitativos na coleta de dados (Echeveste e cols., 1999; e Melo & Colossi, 1999, por exemplo), evidenciando certo predomínio da abordagem qualitativa nas opções metodológicas adotadas pelos autores. Em grande parte dos estudos de natureza quantitativa, os autores comentaram que a construção do instrumento de pesquisa foi precedida de investigação qualitativa, conforme sugerido por Siqueira (2002), mas seus artigos relataram apenas os resultados quantitativos da pesquisa. Este é o caso dos trabalhos de Magalhães e Borges-Andrade (2001) e de Câmara e Sarriera (2001).

Com relação à natureza da amostragem, todos os artigos revisados constituíam estudos amostrais, sendo que vinte e um utilizaram amostras selecionadas em apenas uma organização, enquanto os outros vinte coletaram dados em duas ou mais organizações. Nesse aspecto, também são comuns as limitações das investigações revisadas. A maioria delas utilizou-se de amostras não-probabilísticas, como fez Trombeta (1997), muitas vezes

de pequena amplitude, como é o caso de Karawejczyk e Estivaleta (2003) e Facchini e Bignetti (2004), geralmente constituídas por critério de conveniência ou de respostas voluntárias. Amostras dessa natureza em geral subestimam a variedade dos componentes da população, trazendo limitações quanto à significância e à representatividade dos dados coletados e prejudicando a generalização de resultados e a realização de inferências sobre a população.

Todos os artigos revisados analisaram dados primários, tendo três deles (Duarte & Dellagnelo, 2001; Fernandes & Angeloni, 2000; e Rowe, 2005) se valido também de dados secundários, geralmente fornecidos pelas próprias organizações estudadas.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa adotados, dezessete artigos utilizaram apenas entrevistas para coleta de dados (Casagrande & Prohmann, 2003; e Pereira, 2006, por exemplo), quatorze utilizaram essencialmente questionários (Miguel & Cobra, 2004; e Souza, 2005, por exemplo), e outros dez combinaram a utilização de dois ou mais instrumentos (questionário, entrevista, grupo focal, análise documental, observação direta, diário de campo), como é o caso de Chaves e Brito (2005) e de Luz e Rodrigues (2001). Tais resultados são característicos de pluralismo metodológico, ou seja, da utilização de variadas técnicas de pesquisa, o que constitui, segundo Borges e Pinheiro (2002), uma das grandes tendências na área de comportamento organizacional.

Embora muitos artigos tenham utilizado questionários para coleta de dados, apenas cinco instrumentos de pesquisa (Brandão e cols., 2001; Miguel & Cobra, 2004; e Sant'anna e cols., 2002, por exemplo) foram validados estatisticamente. Esse aspecto constitui uma limitação de boa parte das pesquisas componentes da amostra, uma vez que a validação psicométrica de questionários é imprescindível para verificar a validade e precisão das escalas utilizadas, isto é, para averiguar se estão mensurando adequadamente aquilo para o qual foram desenvolvidas, condensando uma reduzida ou tolerável margem de erro aleatório.

Em relação aos procedimentos adotados para análise dos dados, a maioria dos artigos (vinte e três) combinou análises de conteúdo e descritivas, como é o caso de Facchini e Bignetti (2004) e de Resende e Paula (2000). Havia também nove artigos que realizaram apenas análises descritivas (Saikovitch e cols., 2004; e Câmara & Sarriera, 2001; por exemplo) e outros nove que conjugaram análises estatísticas descritivas e inferenciais (Costa e cols., 2006; e Diório, 2002, por exemplo), caracterizando também

certo pluralismo nos procedimentos de análise. O pequeno número de investigações que realizaram análises inferenciais (cerca de 22% dos artigos revisados) aponta para a carência de pesquisas que se dediquem a identificar, por exemplo, variáveis preditoras (fatores disposicionais e situacionais) da expressão de competências no trabalho ou, ainda, investigar as efetivas relações entre conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos tidos como componentes ou dimensões da competência humana.

No que se refere a esse aspecto, é importante ressaltar que apenas um dos artigos revisados (Magalhães & Borges-Andrade, 2001) procurou identificar, por meio de regressões estatísticas, variáveis preditoras do domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte da amostra estudada. Essa investigação, no entanto, ficou restrita à tentativa de verificar que variáveis demográficas (como tempo de trabalho na organização e tempo na função) explicariam a necessidade de desenvolvimento de determinadas competências. Com isso, faltam pesquisas destinadas a investigar antecedentes da expressão de competências no trabalho, de tal forma que importantes pressupostos teóricos, como aqueles mencionados em seções anteriores, carecem muito de investigações empíricas.

Outra questão que ainda precisa ser analisada melhor diz respeito às relações entre conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos que, segundo alguns autores (Durand, 2000; e Carbone e cols., 2005, entre outros), teriam caráter complementar e interdependente, de tal forma que existiria uma influência mútua entre eles. De fato, em uma das pesquisas revisadas (Brandão e cols., 2001), a análise fatorial das variáveis dispostas no instrumento (46 itens que descreviam CHAs) apresentou indícios de unidimensionalidade, indicando solução unifatorial. Outra investigação (Magalhães & Borges-Andrade, 2001), no entanto, ao proceder análise semelhante, identificou um fator composto por atitudes e outros formados apenas por habilidades. Verificou, ainda, que inexistiam correlações significativas entre esses fatores, o que sugere serem independentes. Faz-se necessário, portanto, investigar melhor as efetivas relações existentes entre conhecimentos, habilidades e atitudes.

Vale mencionar, também, que apenas uma pesquisa (Sant'anna e cols., 2002) buscou revelar relações entre competências requeridas e outras variáveis organizacionais. O estudo realizado por esses autores buscou analisar a relação entre o grau de demanda por competências individuais e a variável “Modernidade Organizacional”, assim como a relação entre essa variável e o nível de “Satisfação do Trabalhador” no e com o trabalho.

A amostra foi constituída por 654 profissionais de diversas organizações mineiras, tendo sido utilizadas técnicas de análise multivariadas (análise fatorial confirmatória e modelagem por equações estruturais) na verificação das relações delineadas no modelo teórico hipotetizado. Confirmando a hipótese formulada, concluíram quanto à existência de correlação linear e positiva entre as variáveis “competências individuais requeridas” (solução unifatorial para quinze competências, que geraram um índice de competências requeridas - ICR) e o grau de “modernidade organizacional” (percebido pelos respondentes nas organizações em que atuam).

Finalmente, no que diz respeito ao setor pesquisado, predominaram os estudos realizados apenas em organizações do setor privado (vinte e dois artigos), como é o caso de Silva (2002) e de Pinto e Lemos (2006), seguidos por dez investigações em organizações públicas (Kilimnik e cols., 2006; e Marra & Melo, 2003; por exemplo) e por outras cinco que coletaram dados tanto em organizações privadas como em públicas, como fizeram Silva (2000) e Villela e Nascimento (2003). Apenas dois artigos privilegiaram o terceiro setor (Fernandes & Angeloni, 2000; e Miguel & Cobra, 2004) e outros dois não informaram o setor estudado. O segmento da economia mais investigado foi o terciário: vinte e duas pesquisas no setor de serviços (Mello e cols., 2006; e Souza, 2005, por exemplo). Outros dez artigos apresentaram estudos produzidos tanto no setor de serviços como no industrial (Sant’anna e cols., 2002; e Vieira & Luz, 2005, entre outros), cinco relataram pesquisas realizadas somente no setor secundário (Pereira, 2006; e Vieira & Garcia, 2001, por exemplo) e outros três não mencionaram o segmento da economia estudado.

Nenhum dos estudos revisados foi realizado no setor primário da economia (agricultura), o que constitui outra lacuna nas pesquisas sobre competências. É possível que isso tenha ocorrido devido à dificuldade de coletar dados junto a sujeitos com baixa escolaridade, uma vez que, segundo Borges e Pinheiro (2002), os trabalhadores da agricultura estão tipicamente entre aqueles com menor grau de instrução. Assim, parece importante a construção de instrumentos de pesquisa e de procedimentos aplicáveis a indivíduos com baixo nível de escolaridade, que permitam a coleta de dados junto a esse segmento da população, para ampliar o espectro de setores da economia e de categorias profissionais estudadas.

A seguir serão revisados os estudos empíricos produzidos no exterior.

2.8.2 - Pesquisas estrangeiras

Para revisão das investigações empíricas realizadas no exterior, fez-se um levantamento das publicações sobre o tema, ocorridas de 1996 a 2006, utilizando-se o Portal de Periódicos Científicos mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Foram consultadas bases de editores como *ProQuest*, *Emerald* e *Ovid*, entre outros, utilizando-se como palavras-chave expressões na língua inglesa que correspondem a competência(s) no trabalho, competência(s) gerencial(is), competência(s) profissional(is) e competência(s) ocupacional(is).

Fez-se uma análise preliminar dos artigos levantados, procurando-se identificar aqueles que: a) abordavam o tema “competências no trabalho e nas organizações”; b) constituíam relato de pesquisa empírica sobre o assunto, abordando o fenômeno no nível do microcomportamento organizacional; e c) eram de autoria de estrangeiros e descreviam pesquisas realizadas no exterior. A exemplo do que foi feito na revisão dos estudos empíricos produzidos no Brasil, não foram incluídos artigos que abordavam o tema apenas no nível do macrocomportamento organizacional, os quais geralmente examinam questões que envolvem as competências organizacionais e suas relações com a estratégia da organização.

Uma vez identificados os artigos que atendiam aos referidos critérios, procurou-se então separá-los em três categorias: a) investigações sobre identificação, avaliação ou diagnóstico de competências – ou de conhecimentos, habilidades e atitudes – relevantes a determinados contextos, organizações ou papéis ocupacionais; b) pesquisas que abordavam o tema “competências” em conjunto com a categoria “aprendizagem no trabalho e nas organizações” (outro tópico de estudos do comportamento organizacional), em especial aquelas que procuravam descrever ou examinar relações entre aprendizagem e competência; e c) estudos que investigavam relações entre a competência humana e o desempenho (de pessoas ou organizações). As pesquisas enquadradas na referida alínea “a” serão discutidas na presente seção, enquanto aquelas classificadas nas alíneas “b” e “c” serão revisadas, respectivamente, nos capítulos 3 e 4 adiante, que tratam especificamente das relações entre aprendizagem, competência e desempenho.

Foram identificados quatorze estudos – publicados em periódicos como *Academy of Management Journal*, *Journal of Managerial Psychology* e *Journal of Occupational and*

Organizational Psychology, entre outros – que atendiam aos critérios definidos para compor esta revisão e que abordavam questões relacionadas à identificação, avaliação ou diagnóstico de competências profissionais (classificados na alínea “a” mencionada anteriormente). Foi acrescentado a essa amostra um décimo quinto artigo (Santos, 2001), que, embora publicado no Brasil, em um dos periódicos relacionados na Tabela 5 anterior, descrevia pesquisa produzida por autor estrangeiro e realizada no exterior, de tal forma que optou-se por discuti-la na presente seção. Tais estudos foram sistematicamente analisados, procurando-se classificá-los quanto a diversos aspectos, como a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e os procedimentos de análise, entre outras variáveis, a exemplo do que foi feito na revisão da produção científica nacional.

A maioria dos artigos (doze) propunha-se a identificar competências profissionais – ou seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes – relevantes a determinados contextos, propósitos, organizações ou papéis ocupacionais, sendo mais comuns as tentativas de revelar competências gerenciais, ou seja, aquelas importantes para o exercício de função gerencial, como é o caso de Boak e Coolican (2001), Eyre e Smallman (1998), Maurik (1997), Stuart e Lindsay (1997), Thompson e Harison (2000), Thompson, Stuart e Lindsay (1996) e Walker e Webster (2006).

Boak e Coolican (2001), por exemplo, procuraram identificar competências relevantes para gerentes de área de uma grande empresa britânica do setor de moda varejista. Esses autores selecionaram uma amostra de sete gerentes considerados os mais eficazes da empresa e estudaram o comportamento deles no trabalho, por meio de observação direta, entrevistas e discussões em grupo focal. Depois, descreveram operacionalmente as competências, sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho, e utilizaram um questionário – aplicado à mesma amostra – para validar semanticamente as competências e identificar o grau de importância de cada uma delas. Esse levantamento permitiu a identificação de 36 comportamentos relevantes aos gerentes de área, os quais foram denominados "competências gerenciais chave para o setor de varejo". Mediante análise semântica de seu conteúdo, tais competências foram agrupadas em seis conjuntos, com os seguintes rótulos²⁰: agir estrategicamente; influenciar e inspirar as pessoas; conduzir ou encarregar-se da ação; desenvolver equipes de alto desempenho; tomar decisões; e avaliar e aprender. Vinculados à competência-chave "conduzir ou encarregar-se da ação", por exemplo, estavam comportamentos como: identificar

²⁰ Tradução e livre interpretação do presente autor.

oportunidades negociais por meio do trabalho em equipe, da avaliação prévia do potencial de negócios e da priorização das ações mais importantes; e conduzir processos de trabalho, mobilizando recursos relevantes e tendo determinação e comprometimento para concretizar os objetivos.

Pesquisa semelhante procurou desenvolver um modelo de competências gerenciais relevantes para executivos *seniores* de pequenas e médias empresas, tendo as etapas desse estudo sido descritas em dois artigos distintos: Thompson, Stuart e Lindsay (1996) e Stuart e Lindsay (1997). Na primeira fase, Thompson e cols. (1996) utilizaram questionários estruturados para coletar dados junto a uma amostra de 60 dirigentes de 30 pequenas e médias empresas da Irlanda do Norte, visando identificar o grau de importância de 36 competências gerenciais, descritas sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho. Tais competências foram agrupadas, em razão da correlação entre elas, em oito conjuntos distintos: obtenção de negócios no mercado; integridade da liderança; controle da lucratividade; gestão de operações; construção de relacionamentos; estratégia; empreendedorismo; e inovação técnica. Foram vinculados à "obtenção de negócios no mercado", por exemplo, entre outros os seguintes comportamentos²¹: explora e interpreta forças do mercado; adapta-se ao ambiente e às condições do mercado para realizar novos negócios; e analisa a funcionalidade de planos para realizar negócios. Na segunda etapa desse estudo, Stuart e Lindsay (1997) descrevem a configuração final de seu modelo de competências gerenciais, relatando como foram identificados elementos constitutivos de cada competência gerencial (conhecimentos, habilidades e atitudes, como iniciativa, honestidade e habilidade de comunicação).

Sandberg (2000) e Orlikowski (2002), por sua vez, realizaram investigações com o intuito de revelar competências profissionais importantes para duas grandes empresas privadas, uma do setor automotivo e outra da área de desenvolvimento de *softwares*. No primeiro caso, Sandberg (2000), fazendo uso de uma abordagem interpretativa, buscou identificar elementos constitutivos da competência de engenheiros da *Volvo Car Corporation* (Suécia). Para tanto, valeu-se de observação direta e de entrevistas em profundidade com 20 engenheiros da empresa, procurando explorar questões como: O que o trabalho de um engenheiro de desenvolvimento de motores significa para você? O que é um engenheiro competente na otimização de motores? A análise de conteúdo das entrevistas revelou a existência de três concepções distintas de competência na otimização

²¹ Tradução e livre interpretação do presente autor.

de motores. A primeira concepção tinha como referência a otimização de partes distintas que compunham os motores, sendo constituída por habilidades como a de analisar e interpretar parâmetros que influenciam a qualidade do motor e de otimizar tais parâmetros. A segunda concepção, por sua vez, tinha como foco as relações entre partes componentes do motor, sendo composta pela habilidade de cooperar com o trabalho de equipe e pelo conhecimento de atributos do motor, entre outros elementos. A terceira concepção, por fim, tinha como referência a otimização de motores a partir de expectativas dos clientes, envolvendo elementos como o conhecimento prático do motor e a capacidade de desenvolver sistemas de monitoramento que atendam às exigências dos consumidores.

No segundo caso, Orlikowski (2002) entrevistou 78 empregados (engenheiros de *software*, pessoal de apoio, gerentes regionais, gerentes de projeto e executivos) de uma grande empresa holandesa de desenvolvimento de sistemas. Utilizou-se também de observação direta e de análise documental, procurando identificar as competências humanas (repertório de práticas profissionais) dos empregados da empresa, que dão suporte à competência coletiva (organizacional) de "desenvolver e distribuir, em prazos previamente determinados, *softwares* complexos e inovadores". O estudo permitiu a identificação de cinco competências humanas relevantes ao sucesso da organização, bem como dos comportamentos no trabalho que as caracterizavam. A competência de "interagir face a face com as pessoas", por exemplo, foi caracterizada por comportamentos como: demonstrar confiança e respeito às pessoas; compartilhar informações; e construir e sustentar relações sociais.

Em relação aos artigos que procuraram revelar competências (ou conhecimentos, habilidades e atitudes) relevantes a determinados propósitos, contextos organizacionais ou papéis ocupacionais, pôde-se verificar que alguns não descrevem, de forma completa, clara e objetiva, as competências identificadas. Embora tais limitações sejam bem menos freqüentes que aquelas encontradas na revisão da produção científica nacional, há estudos em que as competências são descritas de maneira demasiadamente longa, enquanto outras utilizam verbos inadequados ou contêm múltiplas idéias, ambigüidades e abstrações. É o caso, por exemplo, de competências que são descritas como a capacidade de "fazer as coisas acontecerem" e de priorizar ações que "fazem a diferença" (Boak & Coolican, 2001, p. 216), assim como daquelas que são indicadas apenas por palavras como "orçamento" e "vendas" (Walker & Webster, 2006, p. 503), as quais não definem com clareza o que se espera dos profissionais.

Outra limitação comum também nas pesquisas estrangeiras refere-se ao fato de que, para identificar competências relevantes a determinadas funções e categorias profissionais, basearam seus levantamentos essencialmente na análise de tarefas ou de papéis ocupacionais, desconsiderando outros aspectos, como a estratégia organizacional e tendências de introdução de novas tecnologias no trabalho, que podem determinar a relevância de certas competências. Além disso, as pesquisas revisadas parecem restringir-se à identificação de competências importantes para responder a necessidades correntes, desconsiderando aquelas relevantes para o futuro. Exceção, em relação a essas limitações, é o estudo realizado por Orlikowski (2002), relatado anteriormente, que, além de analisar o contexto da organização estudada para antecipar a introdução de novas tecnologias no trabalho, procurou identificar competências profissionais que pudessem sustentar a competência estratégica (organizacional) de "desenvolver e distribuir, em prazos previamente determinados, *softwares* complexos e inovadores".

Apenas um dos artigos revisados (Cheetham & Chivers, 1998) descrevia pesquisa realizada em curso de pós-graduação. Trazia resultados parciais da tese de doutorado do primeiro autor, elaborada sob orientação do segundo autor. Os demais estudos não mantinham essa relação ou não continham tal informação.

No que se refere à natureza dos estudos, a maioria dos artigos (treze) relatava pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo de desenho mais comum. É o caso de Thompson e Harison (2000), que procuraram identificar, com base no *Occupational Standards for Managers* do MCI (Management Charter Initiative, 1997), que competências gerenciais eram relevantes ao trabalho de chefes de departamento da *University of Ulster*, no Reino Unido. Esses autores adaptaram os elementos de competências do MCI (1997), procurando ajustá-los ao contexto e à cultura da Universidade. Depois, solicitaram a uma amostra de dez diretores, quinze chefes de departamento e 126 professores e pesquisadores que indicassem o grau de importância de cada competência, em uma escala de 1 (sem importância) a 5 (extremamente importante). Dos 62 elementos de competência dispostos no instrumento de pesquisa, dezesseis obtiveram nível moderado de importância, como é o caso de "conduzir reuniões e discussões em grupo para solucionar problemas e tomar decisões" (relacionado ao papel de gerenciar informações) e "justificar propostas para investimentos em projetos" (relativo ao papel de gerenciar recursos)²². Todos os demais

²² Tradução e livre interpretação do presente autor.

itens foram considerados muito ou extremamente importantes (escore modal de 4 ou 5), como é o caso de “controlar custos e otimizar investimentos” (relacionado ao papel de gerenciar recursos) e “gerenciar emoções pessoais e o estresse” (relativo ao papel de gerenciar a si próprio)²³. Ao compararem as médias amostrais, verificaram que, em geral, não existiam diferenças significativas entre as percepções de diretores, chefes de departamento e professores.

Ainda com relação à natureza dos estudos, apenas duas investigações tinham caráter experimental (Jones & Fletcher, 2002; e Elliot, Faler, McGregor, Campbell, Sedikides & Harackiewicz, 2000). Jones e Fletcher (2002) procuraram verificar se, na utilização de questionários para auto-avaliação de competências, a forma pela qual a competência era descrita influenciava a leniência do avaliador ou o efeito halo. Identificaram as competências relevantes a uma organização do setor público britânico e as descreveram em três formas distintas de questionário: o tipo “a” trazia uma descrição geral de cada competência, como, por exemplo, “ser capaz de interagir com um grande número de pessoas em situações de grupo e de encorajar os outros a contribuir e a trabalhar em conjunto para benefício do grupo” e solicitava ao respondente que, utilizando uma escala tipo Likert de 7 pontos, indicasse o quanto ele se considerava capaz de agir daquela forma; no questionário tipo “b”, as competências eram descritas da mesma forma do instrumento tipo “a”, mas se solicitava ao respondente que, além da avaliação com a escala de 7 pontos, descrevesse qualitativamente evidências ou exemplos de seus comportamentos passados que pudessem justificar sua resposta; o questionário tipo “c”, por sua vez, descrevia as dimensões ou partes componentes de cada competência (como, por exemplo²³, “interage com um grande número de pessoas em situações de grupo”; “encoraja os outros a contribuir com o grupo”; e “encoraja os outros a trabalhar em conjunto para benefício do grupo”), solicitando ao respondente que avaliasse cada elemento de forma independente.

Esses autores (Jones & Fletcher, 2002) separaram randomicamente, em três grupos distintos, uma amostra de 738 candidatos a emprego na organização estudada, e aplicaram um tipo de questionário em cada grupo. Realizaram análise de variância para testar a existência de diferenças significativas entre as médias amostrais, tendo sido verificado que os questionários baseados em dimensões ou componentes das competências (tipo “c”) geravam menos leniência que os outros dois tipos de questionário (“a” e “b”). Não foram

²³ Tradução e livre interpretação do presente autor.

verificados efeitos significativos do formato dos questionários no nível de halo observado nas três amostras. Isso traz implicações para a formatação de instrumentos de auto-avaliação de competências, pois, ao que parece, a avaliação é mais leniente quando a descrição da competência é mais longa e composta por múltiplas idéias, como é o caso dos questionários tipo “a” e “b”. Esses resultados corroboram proposições de Brandão e Bahry (2005), Carbone e cols. (2005), Gilbert (1978) e Mager (1990), entre outros autores anteriormente mencionados, para quem as descrições de competências são mais precisas quando elaboradas de forma simples, objetiva e representando uma única idéia, como parece ser o caso do questionário tipo “c”.

Quanto à abordagem metodológica, oito artigos descreviam pesquisas essencialmente quantitativas (Elliot e cols., 2000; e Issel, Baldwin, Lyons & Madamala, 2006, por exemplo), seis eram qualitativos (Eyre & Smallman, 1998; Maurik, 1997; e Sandberg, 2000, por exemplo) e um (Cheetham & Chivers, 1998) combinou instrumentos qualitativos e quantitativos na coleta de dados, evidenciando certo equilíbrio entre as opções metodológicas adotadas pelos autores. Dois artigos (Brill, Bishop & Walker, 2006; e Santos, 2001) utilizaram o método Delphi (Guimarães e cols., 2001) para diagnóstico de competências. Brill e cols. (2006) consultaram experientes gestores de várias organizações, em duas rodadas de consenso, para identificar a importância de 78 conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de gerentes de projetos. Foram considerados mais importantes o conhecimento “do objetivo e do escopo do projeto” e a atitude de “conduzir o projeto com ética”. Santos (2001), por sua vez, após quatro rodadas de consenso, com a participação de nove profissionais da empresa estudada, identificou oito competências e o grau de importância delas para exercício do cargo de diretor de vendas.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa adotados, nove artigos utilizaram essencialmente questionários para coleta de dados (Jones & Fletcher, 2002; e Thompson e cols., 1996, entre outros), dois utilizaram apenas entrevistas (Maurik, 1997; e Stuart & Lindsay, 1997), um combinou observação direta com a realização de entrevistas (Sandberg, 2000) e outros três utilizaram múltiplos instrumentos para coleta de dados (Boak & Coolican, 2001; Cheetham & Chivers, 1998; e Orlikowski, 2002). Tais resultados caracterizam pluralismo metodológico, o que, conforme comentado anteriormente, constitui uma tendência na área de comportamento organizacional (Borges & Pinheiro, 2002).

Constitui bom exemplo da utilização de variadas técnicas e instrumentos para coleta de dados o estudo realizado por Cheetham e Chivers (1998). Esses autores procuraram desenvolver um modelo de competências profissionais a partir da análise do conteúdo de modelos usualmente utilizados pelas organizações e da realização de oitenta entrevistas em profundidade com profissionais de vinte diferentes ocupações. Após sua elaboração preliminar, o modelo foi submetido à apreciação de leitores do *Journal of European Industrial Training*, de participantes de uma conferência sobre competências e de especialistas no tema. Por meio de um questionário semi-estruturado, mais de sessenta pessoas ofereceram contribuições para aprimorar o trabalho, a maioria das quais vindas de especialistas no assunto, que consideraram o modelo claro e coerente (média de 3,9 em uma escala até 5), amplo e integrador (média de 4,1), consistente (média de 4,1) e eficaz em alinhar conceitos (média de 4,2).

De acordo com o modelo desenvolvido, existiriam quatro diferentes tipos ou domínios de competências necessárias ao desempenho profissional eficaz: cognitivas, funcionais (aquelas relacionadas à função ou ao papel ocupacional exercido pela pessoa), comportamentais (relativas à autoconfiança, ao controle emocional e a habilidades interpessoais) e éticas (atitudes relacionadas à ética no trabalho). Além dessas, existiriam metacompetências²⁴ – criatividade, resolução de problemas, análise, comunicação e autodesenvolvimento – que perpassariam esses quatro domínios de competências, dando suporte a eles. Cheetham e Chivers (1998) propuseram, ainda, a utilização de um diagrama para ilustrar o referido modelo, conforme disposto na Figura 8. Segundo esses autores, essa figura representaria um "mix de competências profissionais" relevantes ao desempenho eficaz no trabalho, sendo que a importância relativa de cada competência seria indicada pelo espaço que ela ocupa no diagrama. Assim, as competências cognitivas teriam maior importância para um pesquisador na área de química do que para um advogado, por exemplo, enquanto a metacompetência "comunicação" teria maior importância para um advogado do que para um químico, conforme ilustra a Figura 8 a seguir.

²⁴ Segundo Cheetham e Chivers (1998), metacompetências são aquelas que transcendem outras competências, potencializando o desenvolvimento delas ou a sua expressão no trabalho.

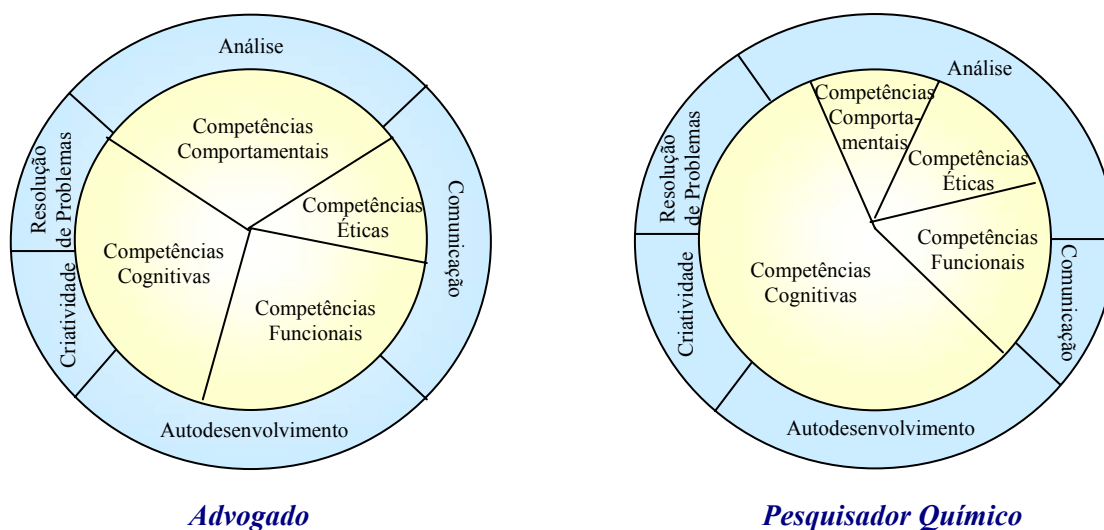


Figura 8. Importância das competências segundo o papel ocupacional: advogado versus pesquisador químico.

Fonte: Chetham e Chivers (1998, p. 271), com adaptações.

Com relação à natureza da amostragem, todos os artigos revisados constituíam estudos amostrais, sendo que oito deles utilizaram amostras selecionadas em duas ou mais organizações, enquanto os outros sete coletaram dados em apenas uma organização. Neste aspecto, embora as limitações ocorram com menos frequência do que nas pesquisas nacionais, há também casos de utilização de amostras não-probabilísticas, de pequena amplitude e muitas vezes pouco representativas da população estudada, como é o caso de Boak e Coolican (2001) e Eyre e Smallman (1998). Isso, como comentado anteriormente, traz limitações quanto à significância e à representatividade dos dados, prejudicando a generalização de resultados e a realização de inferências sobre a população.

Todos os artigos revisados utilizaram dados primários, tendo um deles (Cheetham & Chivers, 1998) se valido também de dados secundários. Em relação aos procedimentos adotados para análise dos dados, a maioria dos artigos (seis) combinaram análises de conteúdo e descritivas, como é o caso de Maurik (1997) e Thompson e Harison (2000). Havia também quatro artigos que realizaram apenas análises descritivas (Cheetham & Chivers, 1998; e Santos, 2001, por exemplo) e outros cinco que conjugaram análises descritivas e inferenciais (Elliot e cols., 2000; Issel e cols., 2006, por exemplo), caracterizando também certo pluralismo nos procedimentos de análise. Embora superior ao verificado nas pesquisas nacionais, ainda é relativamente pequeno o percentual de investigações que realizaram análises inferenciais (cerca de 33% dos artigos), o que sugere

a carência de pesquisas que se dediquem a identificar relações entre variáveis, procurando revelar, por exemplo, fatores que afetam a expressão de competências no trabalho.

Exceção em relação a esse aspecto é o estudo conduzido por Elliot e cols. (2000), que procurou investigar as relações existentes entre o *feedback* recebido, a competência percebida (grau com que a pessoa acredita que desempenha ou que é capaz de desempenhar bem uma tarefa ou atividade), a valorização da competência (grau com que uma pessoa valoriza e preocupa-se em desempenhar bem uma tarefa ou atividade) e a motivação intrínseca (medida pela satisfação da pessoa com a tarefa ou atividade que realiza). Por meio de dois estudos independentes, com amostras de estudantes universitários em atividades ou trabalhos simulados, esses autores (Elliot e cols., 2000) verificaram que, após receberem *feedback* positivo, os participantes reportaram maiores níveis de valorização da competência e de competência percebida. Estas variáveis, por sua vez, influenciavam a satisfação da pessoa com o trabalho. Os resultados indicaram, nos dois estudos, que a competência percebida e a valorização da competência mediavam a relação entre o *feedback* recebido e a motivação intrínseca.

Finalmente, no que diz respeito ao setor pesquisado, predominaram os estudos realizados apenas em organizações do setor privado (oito artigos), como é o caso de Eyre e Smallman (1998), que procuraram identificar competências gerenciais relevantes ao trabalho de gerentes de exportação de pequenas e médias empresas privadas da Europa. Quatro investigações não continham informações sobre o setor estudado, enquanto um artigo descrevia pesquisa realizada apenas em organização pública (Jones & Fletcher, 2002) e outros dois coletaram dados tanto em organizações privadas como no setor público: Maurik (1997) objetivou identificar competências gerenciais relevantes à liderança eficaz, enquanto Issel e cols. (2006) procuraram investigar competências importantes ao desempenho de profissionais de enfermagem.

O segmento da economia mais investigado foi o terciário: seis artigos relataram pesquisas realizadas apenas em organizações do setor de serviços (Boak & Coolican, 2001; e Orlikowski, 2002, por exemplo), cinco apresentaram estudos produzidos tanto no setor de serviços como em organizações industriais (Maurik, 1997; e Stuart & Lindsay, 1997, entre outros), um relatou pesquisa realizada só no setor secundário (Sandberg, 2000) e outros três não informaram o segmento da economia estudado. A exemplo do que ocorreu na revisão das pesquisas nacionais, nenhum dos estudos revisados foi realizado no setor primário da economia (agricultura).

Este capítulo revisou a literatura sobre o tema “competências no trabalho e nas organizações”. Foram expostas origens, características e aplicações da abordagem das competências, tendo sido analisados e discutidos conceitos, proposições e teorias que fundamentam a presente pesquisa. Abordaram-se, entre outros tópicos, a origem e a evolução da noção de competência, suas dimensões, a natureza multinível da competência, a gestão por competências e o mapeamento de competências nas organizações.

Foram revisados, também, estudos empíricos publicados no período de 1996 a 2006, procurando-se caracterizar a produção científica nacional e estrangeira sobre essa categoria de estudos. Nesta revisão crítica, foram analisados os enfoques teóricos utilizados pelos autores, os propósitos e as opções metodológicas de suas pesquisas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise mais comumente utilizados, entre outros aspectos. Discutiram-se, ainda, problemas e limitações das pesquisas revisadas, procurando revelar carências, lacunas e questões relevantes para estudo.

Em geral, constatou-se a predominância, tanto no Brasil quanto no exterior, de estudos que buscam diagnosticar ou revelar competências relevantes a determinados propósitos, organizações, contextos ou papéis ocupacionais. São bem menos comuns aqueles que se dedicam a examinar relações entre a competência e outras variáveis organizacionais. A maioria dos artigos analisados relatava pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo de desenho mais comum. Verificou-se, também, a existência de pluralismo metodológico nas pesquisas nacionais e estrangeiras, ou seja, a utilização e combinação de variadas técnicas de pesquisa. Pôde-se perceber certo aumento no número de pesquisas realizadas sobre o assunto nos últimos anos, o que sugere crescimento no interesse de pesquisadores e organizações acerca do tema.

Nas pesquisas realizadas no Brasil, constatou-se a predominância do estudo da competência a partir de seus elementos constitutivos, ou seja, de conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto no exterior são mais comuns as pesquisas que descrevem a competência em termos de comportamentos observáveis no trabalho. Entre as limitações mais freqüentes nas investigações revisadas, pode-se mencionar a descrição vaga e imprecisa de competências profissionais, a realização de diagnósticos de competências com base apenas na análise de tarefas ou de papéis ocupacionais, a utilização de amostras não-probabilísticas de pequena amplitude e a falta de validação estatística de instrumentos de pesquisa utilizados. Tais limitações são mais comuns nas pesquisas nacionais.

Os resultados indicam que o tema ainda carece muito de investigações empíricas. Entre outros aspectos, parece fundamental a realização de mais estudos sobre a natureza da competência, em especial para verificar empiricamente as relações entre variáveis que são tidas como antecedentes e conseqüentes da expressão de competências no trabalho.

Dando continuidade à revisão da literatura que fundamenta esta tese, expõem-se a seguir conceitos, proposições e teorias que versam sobre as relações entre a aprendizagem e a competência humana. Ao final do próximo capítulo, são revisadas também as pesquisas empíricas que procuram investigar as relações entre esses dois elementos, em especial aquelas dedicadas a evidenciar como práticas de aprendizagem, sejam elas formais ou informais, podem contribuir para o desenvolvimento de competências no trabalho.

3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Muitos autores (Freitas & Brandão, 2006; Gonczi, 1999; Sonnentag e cols., 2004, entre outros) comentam que a competência está associada à noção de aprendizagem, uma vez que ela resulta da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em processos de aprendizagem. O desempenho da pessoa no trabalho, por sua vez, representaria uma expressão de suas competências, uma manifestação do que o indivíduo aprendeu ao longo de sua vida (Freitas & Brandão, 2006).

Nos próximos tópicos, serão discutidos conceitos e proposições afetos ao processo de aprendizagem nas organizações e suas relações com o desenvolvimento de competências humanas.

3.1 - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A COMPETÊNCIA

As pessoas dispõem essencialmente de dois mecanismos para adaptação ao meio em que vivem (Pozo, 2002): a *programação genética*, constituída por respostas específicas frente a determinados estímulos e ambientes; e a *aprendizagem*, que constitui a possibilidade de a pessoa modificar seu comportamento diante de mudanças no ambiente. A aprendizagem, portanto, é essencial para que o indivíduo possa adaptar-se ao meio (Pozo, 2002).

Aprender implica mudar conhecimentos, habilidades ou atitudes anteriores. Constitui uma mudança relativamente duradoura na capacidade ou no comportamento da pessoa, transferível para novas situações com as quais ela se depara (Gagné & Medsker, 1996; Pozo, 2002; Sonnentag e cols., 2004). A aprendizagem, então, pode ser vista como um processo dinâmico, que gera mudanças qualitativas na forma pela qual uma pessoa vê, experimenta, entende e conceitua algo (Matthews & Candy, 1999).

Existem variados modelos e teorias que procuram interpretar e explicar como a aprendizagem ocorre (Rocha & Loiola, 2001), sendo o comportamentalismo e o cognitivismo dois enfoques bastante utilizados (Pozo, 2002). Para o comportamentalismo, o comportamento de qualquer organismo pode ser explicado pelas condições (associações entre estímulos e respostas) em que foi gerado esse comportamento. Esta concepção fundamenta-se no “movimento S-R”, o qual advoga que a compreensão do comportamento deve estar vinculada essencialmente à investigação das relações estabelecidas entre

estímulos (S) e respostas (R), conforme comentado anteriormente (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Brandão & Borges-Andrade, 2007).

A abordagem cognitivista, por outro lado, baseia-se no denominado “movimento S-O-R”. Parte da premissa de que as relações entre estímulos (S) e respostas (R), para serem plenamente compreendidas, precisam levar em conta o que ocorre no indivíduo ou organismo (O), que mediará tais relações (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Brandão & Borges-Andrade, 2007). Sob essa perspectiva, a interação do indivíduo com o ambiente resulta em processos cognitivos, ou seja, na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que caracterizaria a aprendizagem. Esses processos cognitivos, por sua vez, seriam influenciados pelas relações estabelecidas entre as novas informações apresentadas pelo ambiente ao indivíduo e aquilo que ele já sabia (Loiola & Rocha, 2002; Pozo, 2002).

Sob o enfoque cognitivista – evidentemente mais próximo da noção contemporânea de competência, como descrito no capítulo anterior –, Illeris (2004) comenta que a aprendizagem tem sido tradicionalmente entendida como o processo psicológico pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e atitudes. Nas últimas décadas, com o advento da visão socioconstrutivista, esse fenômeno tem sido descrito também como um processo social, que ocorre fundamentalmente pela interação entre as pessoas. Para Illeris (2004), essas visões se complementam, pois a aprendizagem envolve os dois processos: social e psicológico. Por meio da interação social entre as pessoas e seu ambiente, o indivíduo recebe influências. Estas, por sua vez, são absorvidas por um processo psicológico pessoal de aquisição e interpretação de informações. O autor acrescenta que esse último processo tem o caráter de unir estímulos ou influências correntes com os resultados de aprendizagens anteriores. Comenta também que a aprendizagem é situada, ou seja, ocorre em um contexto específico, que condiciona esse processo e seus resultados (Illeris, 2004), de tal forma que, para compreendê-la plenamente, é preciso situá-la no contexto social em que ela ocorre (Pozo, 2002).

Para ilustrar suas proposições acerca dos elementos que condicionam a aprendizagem, Illeris (2004) utiliza o diagrama disposto na Figura 9. Segundo esse autor, o processo de aprendizagem envolve dois tipos de interação: uma horizontal, entre o conteúdo (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a dinâmica da aprendizagem (motivação, consciência e atenção do aprendiz, entre outros processos psicológicos); e outra vertical, entre o aprendiz e seu ambiente, que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pelo que o indivíduo aprende. Segundo Illeris (2004), as relações entre

esses elementos geram um fluxo contínuo de estímulos por meio dos quais ocorre a aprendizagem.

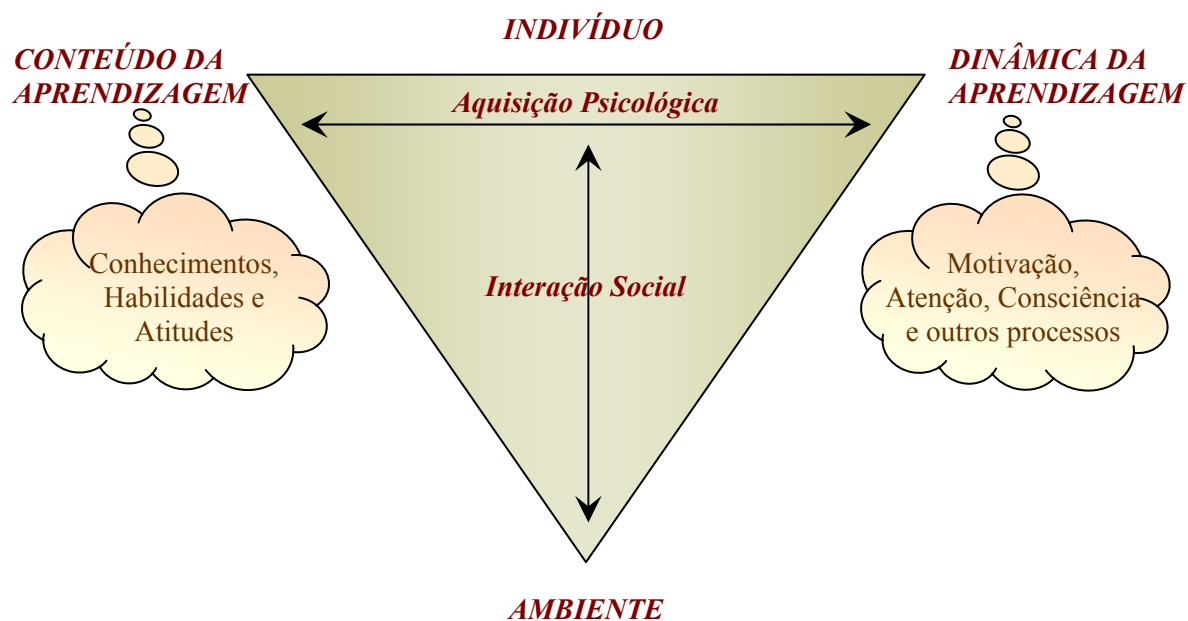


Figura 9. Elementos ou dimensões da aprendizagem.

Fonte: Illeris (2004, p. 436), com adaptações.

Dentro do contexto organizacional, o processo de aprendizagem tem como finalidade promover mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Durand, 2000; Sonnentag e cols., 2004), podendo ocorrer tanto para responder a necessidades correntes de trabalho como para desenvolver competências relevantes para atividades futuras (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Esse processo pode ser implícito ou explícito, formal ou informal (Pozo, 2002; Sonnentag e cols., 2004).

Segundo Pozo (2002), a aprendizagem pode ser classificada como: *implícita* (natural ou incidental), quando não existe o propósito deliberado de aprender e nem a consciência de que se aprende; ou *explícita*, quando for decorrente de uma atividade deliberada e consciente. No contexto organizacional, por sua vez, as atividades de aprendizagem explícita podem ser (Sonnentag e cols., 2004): *formais*, quando forem estruturadas e constituírem iniciativa realizada ou apoiada pela organização, como é o caso da realização de cursos, seminários, orientação formal (*coaching*) e rodízio de atividades (*job rotation*), entre outras; ou *informais*, quando não forem estruturadas e constituírem iniciativa do próprio empregado, com ou sem o apoio da organização, como é o caso do intercâmbio informal de conhecimentos.

Como a aprendizagem implica mudar conhecimentos, habilidades e atitudes, pode, por conseguinte, promover o desenvolvimento de competências profissionais. Uma nova competência revela, inexoravelmente, que a pessoa aprendeu algo novo, porque mudou sua forma de atuar (Freitas & Brandão, 2006). Sob essa perspectiva, os conteúdos aprendidos pelo indivíduo (conhecimentos, habilidades e atitudes) revelam-se elementos constitutivos da sua competência. Comparando-se tais elementos com algumas proposições de autores de teorias instrucionais e educacionais, torna-se possível compreender melhor as relações conceituais entre aprendizagem e competência.

As proposições de Pestalozzi (*apud* Larroyo, 1974) e de Bloom e cols. (1973, 1979), por exemplo, podem ajudar nesse sentido. Pestalozzi (*apud* Larroyo, 1974) idealizou a aprendizagem como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que, segundo esse autor, se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo. Bloom e cols. (1973, 1979), por sua vez, desenvolveram uma classificação de objetivos educacionais baseada em três domínios: o cognitivo (objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais); o psicomotor (objetivos vinculados ao desenvolvimento de habilidades motoras ou manipulativas); e o afetivo (objetivos que descrevem mudanças de interesses e de atitudes). É possível, então, realizar uma analogia entre as chaves da aprendizagem individual (Pestalozzi *apud* Larroyo, 1974), os domínios dos objetivos educacionais (Bloom e cols., 1973 e 1979) e as dimensões da competência humana (Durand, 2000), conforme mostra a Figura 10.

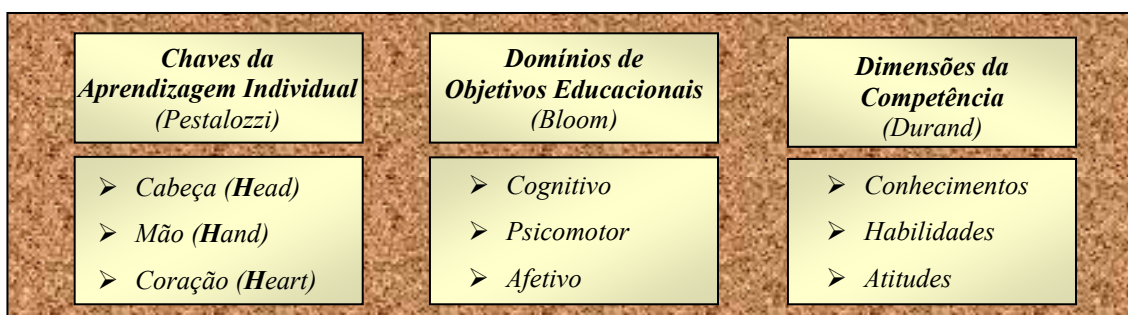


Figura 10. Componentes dos conceitos de aprendizagem e competência.

Fonte: Brandão e cols. (2001, p. 65), com adaptações.

Como o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem, criar novas formas de prover oportunidades e experiências de aprendizagem constitui grande desafio para as organizações (Casey, 1999), sobretudo porque a complexidade do ambiente

organizacional faz surgir diversificadas demandas de competências, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (Pozo, 2002). É importante às organizações, então, o desenvolvimento de ações de instrução, treinamento, desenvolvimento e educação não apenas alinhadas à sua estratégia, mas também adequadas às necessidades de aprendizagem de seus funcionários, conforme discutido a seguir. Isso constitui, segundo Le Boterf (1999), elemento fundamental para conferir efetividade ao processo de desenvolvimento de competências.

3.2 – TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

Como visto anteriormente, a aprendizagem pode ser classificada como formal (também denominada induzida ou explícita), quando ocorrer em situações estruturadas, sistematicamente planejadas para promover a aquisição, retenção e generalização de conhecimentos, habilidades e atitudes (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Freitas, 2005; Pozo, 2002; e Sonnentag e cols., 2004).

Nas últimas décadas, em decorrência de transformações tecnológicas, econômicas, culturais, políticas e sociais que caracterizam o ambiente empresarial, as organizações encontram-se premidas a desenvolver ações e mecanismos para ampliar a capacidade e a velocidade de aprendizagem de seus empregados (Freitas & Brandão, 2006; Wexley, 1984). Isso porque tais mudanças provocam impacto sobre os requisitos necessários ao desempenho competente, fazendo com que as organizações tenham que prover às pessoas ações instrucionais que lhes permitam adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes, para que possam se adaptar às transformações do ambiente (Abbad-OC, 1999; Freitas & Brandão, 2006).

Embora tais ações sejam genericamente denominadas treinamento, as organizações podem propiciar oportunidades formais de aprendizagem por meio de uma ampla variedade de atividades, que podem ser estruturadas em diferentes formatos (Le Boterf, 1999; Sonnentag e cols., 2004), e que compreendem quatro processos²⁵ distintos e complementares: instrução, treinamento, desenvolvimento e educação (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Vargas & Abbad, 2006).

²⁵ Vargas e Abbad (2006) sugerem a existência de um quinto processo: a *informação*, definida como uma unidade organizada de conteúdo, que pode ser disponibilizada em diferentes meios (páginas na *web*, bibliotecas virtuais, *links* e similares). Esse processo, no entanto, pelo menos da forma como definido por essas autoras, não parece caracterizar-se como um treinamento ou evento formal de aprendizagem. A disponibilização de informações, independentemente da mídia utilizada, para acesso de acordo com a conveniência ou interesse do aprendiz, parece constituir mais um mecanismo para apoiar ou facilitar a adoção de uma estratégia de aprendizagem informal no trabalho: a *busca de ajuda em material escrito*, o que será discutido mais adiante.

A *instrução* constitui a forma mais simples de estruturação de eventos de ensino-aprendizagem. Envolve o estabelecimento de objetivos e de procedimentos instrucionais para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter mais simples (Vargas & Abbad, 2006) e de rápida aquisição pelo aprendiz (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Em geral, ocorre por meio de eventos de curta duração, como aulas, palestras e similares (Vargas & Abbad, 2006).

O *treinamento*, por sua vez, destina-se a promover a aprendizagem de CHAs mais complexos, cuja aquisição demanda mais tempo e maior esforço no planejamento de procedimentos e situações de aprendizagem, comparativamente àqueles exigidos na *instrução* (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Treinamento pode ser definido como a aquisição sistemática de conceitos, conhecimentos, habilidades, regras e atitudes que resultam em melhoria do desempenho no trabalho (Goldstein, 1991). Envolve um esforço deliberado e planejado da organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos orientados para o trabalho (Wexley, 1984), ou seja, o desenvolvimento de competências de que o empregado necessita para o exercício do cargo que ocupa (Sonntag e cols., 2004).

O treinamento, então, visa melhorar o desempenho do empregado na função por ele exercida (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Freitas, 2005; Hamblin, 1978). Entre seus propósitos mais comuns estão, segundo Abbad-OC (1999) e Borges-Andrade (2002), a superação de deficiências no desempenho profissional e a adaptação de empregados à introdução de novas tecnologias no trabalho.

Já a *educação*, no contexto de organizações de trabalho, diz respeito às oportunidades oferecidas pela empresa para que o empregado tenha o seu potencial desenvolvido, através da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes que o capacitem a ocupar novos cargos dentro da organização (Abbad-OC, 1999; Abbad & Borges-Andrade, 2004). Segundo Nadler (1984), a educação destina-se a preparar o indivíduo para o desempenho de um trabalho determinado, distinto daquele que é exercido atualmente. Assim, tem o caráter de agir por antecipação, preparando o profissional, no presente, para o exercício futuro de um novo cargo ou papel ocupacional.

O *desenvolvimento*, por fim, possui caráter mais abrangente (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Araújo, 2005; Freitas, 2005). Refere-se ao “conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionados pela organização, que possibilitam o crescimento pessoal do empregado” (Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 270). Neste caso,

as ações de aprendizagem são voltadas para o aprimoramento individual da pessoa, sem relação direta com um trabalho específico (Freitas, 2005). O foco, portanto, não é a preparação do profissional para o exercício de determinado papel ou cargo, seja ele atual ou futuro, mas sim promover o crescimento pessoal e profissional do empregado (Sonntag e cols., 2004).

Tais definições permitem inferir a existência de uma hierarquia entre esses quatro tipos de ações de aprendizagem, de tal forma que, considerando a finalidade, a abrangência e/ou a complexidade das estruturas de conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidas, o conceito de desenvolvimento englobaria o de educação, que, por sua vez, incluiria o de treinamento, que, por fim, englobaria o de instrução, como sugerem Abbad e Borges-Andrade (2004) e Sallorenzo (2000), entre outros. Vargas e Abbad (2006), no entanto, entendem que o desenvolvimento não engloba a educação, mas sim o contrário. Argumentam que a educação extrapola o contexto específico do mundo do trabalho, constituindo a forma mais abrangente de aprendizagem. Sob essa ótica, a educação envolveria processos mais amplos, pelos quais as pessoas adquirem compreensão do mundo (Vargas & Abbad, 2006).

Essa aparente divergência entre o caráter mais abrangente das ações de educação em relação às de desenvolvimento parece decorrer do enfoque que se atribui ao conceito de educação. Quando está voltado ou circunscrito ao contexto do trabalho, tendo a finalidade de formar profissionais para o sucesso da organização, como sugerem os enfoques adotados por Abbad e Borges-Andrade (2004) e Nadler (1984), o processo de educação²⁶ estaria englobado pela noção de desenvolvimento. Quando, de outro lado, a educação é entendida sob uma perspectiva mais ampla, tendo a finalidade de formar cidadãos para o progresso das instituições e da sociedade, sem focalizar as necessidades de uma organização específica, então teria caráter mais abrangente que o desenvolvimento, como sugerem Vargas e Abbad (2006).

Independentemente da ordem hierárquica desses conceitos, constitui consenso entre a maioria dos autores o fato de que nos últimos anos, no contexto das organizações de trabalho, as fronteiras conceituais entre esses termos têm-se enfraquecido, de tal forma que parecem ser cada vez mais tênues os limites entre instrução, treinamento,

²⁶ A esse enfoque específico da educação se convencionou denominar, nos últimos anos, educação empresarial ou educação corporativa. Ver Bayma (2004), Eboli (2004) e Meister (1998).

desenvolvimento e educação (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Araújo, 2005; e Vargas & Abbad, 2006, entre outros). Assim, tem-se utilizado a expressão “treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E)” para se referir às ações sistematicamente empreendidas pelas organizações para promover a aprendizagem de seus funcionários, visando tanto a melhoria de desempenhos atuais e futuros como o crescimento pessoal e profissional (Borges-Andrade, Abbad & Mourão, 2006).

Tais ações podem assumir os mais variados formatos: cursos presenciais, cursos a distância (por diferentes mídias), seminários, simulações e estágios, entre muitos outros (Le Boterf, 1999). Independentemente de sua abrangência ou do propósito a que se destina, a realização de ações formais de aprendizagem, para ser efetiva, deve envolver processos de: a) *diagnóstico de necessidades de aprendizagem*, que se refere à identificação de necessidades de TD&E por meio de análise organizacional, de tarefas e de pessoas, conforme explicam Abbad, Freitas e Pilati (2006); b) *planejamento e execução da ação*, que envolve a formulação de objetivos instrucionais, estabelecimento de conteúdos, definição de estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, e implementação do treinamento, entre outros processos, como recomendam Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006); e c) *avaliação* das ações de TD&E, que diz respeito à adoção de critérios, medidas e procedimentos para avaliar a reação, a aprendizagem e o impacto do treinamento no comportamento do treinando e na organização, conforme relatam Abbad-OC (1999) e Pilati e Borges-Andrade (2006).

Na condução desses processos, é importante reconhecer que a organização de ações instrucionais deve adequar-se ao tipo de aprendizagem desejada e às características e necessidades do aprendiz, pois nem todas as atividades são igualmente eficientes para promover determinada aprendizagem. Sobre isso, Pozo (2002) destaca que não há estratégias ou recursos didáticos bons ou ruins, mas sim adequados ou inadequados aos objetivos instrucionais e aos processos para consecução desses objetivos. Esse autor comenta, ainda, que as crescentes demandas do ambiente têm determinado mudanças não apenas em relação ao que se deve aprender (conteúdo), mas também no que se refere às formas ou processos de aprendizagem (Pozo, 2002), o que fortalece a importância de uma condução criteriosa dos processos de diagnóstico, planejamento e avaliação, que permita conferir efetividade às ações de TD&E empreendidas pela organização.

Na busca por concepções que possam assegurar essa efetividade, muitas organizações têm desenvolvido sistemas educacionais próprios, visando otimizar

o processo de aprimoramento pessoal e profissional de seus empregados (Eboli, 2004; Meister, 1998). É o caso do Banco do Brasil, organização objeto do presente estudo, que organizou suas ações de TD&E em torno da noção de trilhas de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006; e Brandão & Carbone, 2004), abordagem que será discutida a seguir.

3.3 - TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Embora as organizações estejam premidas pela necessidade de prover soluções de aprendizagem a seus funcionários, conforme já comentado, durante muitos anos a capacitação profissional nas empresas esteve associada fundamentalmente a ações convencionais de treinamento, geralmente restritas a cursos presenciais, não raras vezes episódicos e separados do contexto no qual os resultados organizacionais eram obtidos (Freitas & Brandão, 2006). As possibilidades de desenvolvimento organizacional sustentável, ao contrário, parecem residir no alinhamento das ações de TD&E às competências necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização (Junqueira, 2000).

Na busca pela concepção de estratégias de TD&E que considerem o indivíduo como parte de um contexto social mais amplo, que extrapole as delimitações do cargo por ele exercido e que leve em consideração as aspirações profissionais da pessoa, surgiu a noção de trilhas de aprendizagem, como alternativa aos programas convencionais de treinamento (Freitas, 2002).

Esse modelo adota pressupostos de abordagens denominadas rotas de aprendizagem para navegação profissional (Le Boterf, 1999) e aprendizagem baseada em competências (Gonczi, 1999), que propõem a associação das competências profissionais desejadas pela organização com ações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de tais competências. Essas ações, por sua vez, não ficam restritas a cursos presenciais. Podem abranger livros, revistas, publicações internas, cursos auto-instrucionais, vídeos e filmes, *sites* na Internet, estágios e sessões de orientação profissional, entre outros, cabendo ao empregado escolher as ações mais adequadas às suas necessidades, gostos e preferências. Para Freitas e Brandão (2006), a escolha da ação de aprendizagem mais apropriada para si faz parte não só da identificação da pessoa com o trabalho que realiza, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais.

Trilhas de aprendizagem são definidas como “*caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional*” (Freitas, 2002, p. 2). Segundo

Senge (1998), o termo *learning* (aprendizagem) é derivado do indo-europeu “*leis*”, que significa “trilha” ou “sulco na terra”, em analogia à atividade de arar e semear. Aprender, então, poderia ser entendido como desenvolver a competência através de uma trilha (Junqueira, 2000). Quando a pessoa define um curso de ação a ser seguido para o seu crescimento profissional está, na prática, construindo uma trilha. Segundo Freitas (2002), a noção de trilhas de aprendizagem parte do pressuposto de que cada profissional pode conceber sua trilha a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que possui e aquelas que necessita desenvolver. Considerando essas variáveis, o profissional elege, entre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados às suas necessidades e preferências.

Um sistema educacional baseado na noção de trilhas de aprendizagem, portanto, procura conciliar as necessidades da organização com as aspirações de crescimento pessoal e profissional de seus integrantes, cada qual assumindo parcela de responsabilidade sobre o processo de desenvolvimento de competências (Freitas & Brandão, 2006). Sob essa perspectiva, cabe à organização dar um direcionamento, criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem, disponibilizar e divulgar soluções educacionais e orientar a utilização delas, respeitando ritmos, preferências e limitações. Ao empregado, por sua vez, cabe manifestar interesse, inteirar-se das necessidades e das oportunidades de aprendizagem disponíveis, identificar aquelas mais adequadas às suas necessidades, e buscar o apoio necessário para traçar seu caminho. Dessa forma, para que cada profissional possa construir sua trilha de aprendizagem, é necessário que a organização crie um “mapa” de oportunidades educacionais que possam ser adaptadas a diferentes situações e valorizadas como promotoras de aprendizagem, conforme relata Freitas (2002).

Assim, diferentes pessoas, ainda que tenham os mesmos interesses, podem construir trilhas distintas, como ilustra a Figura 11. Pode-se ver, por essa Figura, que para alcançar a competência desejada (objetivo ou ponto de chegada) o “Profissional A” percorreu uma trajetória de desenvolvimento distinta daquela do “Profissional B”, cada qual se valendo de diferentes soluções de aprendizagem. E como aprender faz nascer novas necessidades, cada ponto de chegada representa um novo ponto de partida (Le Boterf, 1999).

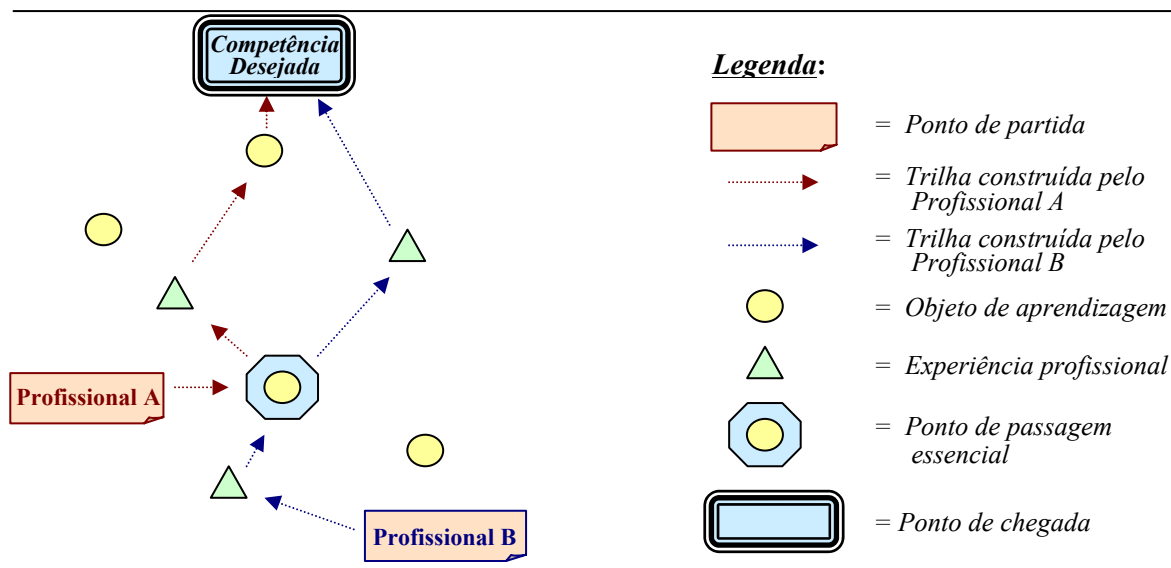


Figura 11. A construção de trilhas de aprendizagem.
 Fonte: Le Boterf (1999, p. 206), com adaptações.

Como um dos pressupostos dessa abordagem é o de que o sistema educacional deve ser aberto ao ambiente social (Freitas & Brandão, 2006; Le Boterf, 1999), as soluções de aprendizagem que compõem uma trilha não precisam restringir-se a ações formais de TD&E disponibilizadas pela organização. Além de outras possibilidades, também constituem opções de aprendizagem: a leitura de livros e revistas; a assistência a filmes e vídeos; a participação em projetos voluntários; a realização de estágios e viagens de estudo; o intercâmbio de conhecimentos com colegas de outras organizações; e a audiência a palestras disponíveis na comunidade (Le Boterf, 1999). Tais opções expressam a multiplicidade de formas de aprender disponíveis no ambiente e o reconhecimento de que a aprendizagem (ou o desenvolvimento de competências) é mais importante que a forma sob a qual ela é realizada (Gonczi, 1999).

A Tabela 6 ilustra a formulação de uma trilha, descrevendo as competências que se deseja desenvolver (pontos de chegada), bem como as opções de aprendizagem, os recursos e os prazos que hipoteticamente seriam necessários para desenvolvê-las.

TABELA 6
Exemplo de Formatação de uma Trilha de Aprendizagem

Objetivos Definidos	Opções de Aprendizagem	Recursos Necessários	Prazos de Realização
Desenvolver a competência de “criar e aproveitar oportunidades negociais, considerando os recursos disponíveis, os riscos envolvidos e os benefícios resultantes”	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário “O Gestor Empreendedor” • Livro: “Inovação e espírito empreendedor” (Peter Drucker, Ed. Pioneira, 1986) • Filme “Um Homem e seu Sonho” (Ford Copolla, Abril Vídeo, 1988). 	<ul style="list-style-type: none"> • Orçamento • Ambiente adequado à leitura • TV e DVD 	Abril de 2009
Desenvolver competências para atuar como analista de “Negócios Internacionais”	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Negócios Internacionais • Estágio na “Diretoria de Negócios Internacionais” • Revista Brasileira de Comércio Exterior • <i>Site do “International Trade Center”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Orçamento • Sala p/ leitura • Computador conectado à Internet 	Setembro de 2009

Fonte: Freitas e Brandão (2006, p. 104) e Le Boterf (1999, p. 218), com modificações e adaptações.

Brandão e Carbone (2004), Freitas (2002) e Freitas e Brandão (2006) relatam a utilização da noção de trilhas de aprendizagem no modelo de educação corporativa do Banco do Brasil, empresa objeto do presente estudo. Segundo esses autores, para conceber esse modelo, o Banco analisou sua estratégia organizacional, as competências de que necessitava, as possibilidades de aprendizagem disponíveis dentro e fora da empresa e o cotidiano dos funcionários, estabelecendo dois principais pontos de partida para orientar a construção de trilhas: as necessidades de aperfeiçoar competências para melhorar o desempenho no trabalho; e os interesses pessoais em desenvolver competências para atuar em determinada área organizacional.

O modelo permite que cada funcionário da empresa, a partir de suas aspirações profissionais e de uma avaliação de desempenho por múltiplas fontes – tema abordado no próximo capítulo –, elabore um plano individual para desenvolvimento de competências (Banco do Brasil, 2005). Por meio de um sistema informatizado de gestão do desempenho, os funcionários podem identificar as competências que precisam ou desejam aprimorar e as opções de aprendizagem disponíveis para desenvolvê-las. Tal sistema descreve as ações de TD&E que alavancam o desempenho profissional em cada competência relevante para a empresa, além de publicações internas (fascículos formativos e revistas digitalizadas), bibliografia (livros disponíveis na biblioteca), *sites* e grupos de discussão na Internet, cartilhas *on-line*, filmes, vídeos instrucionais, estágios e outras opções, orientando cada um na elaboração de suas trilhas de aprendizagem (Brandão & Carbone, 2004; e Freitas & Brandão, 2006), conforme detalhado adiante, no Capítulo 7 desta tese.

Nos tópicos anteriores, discutiu-se a utilização de estratégias de TD&E, por parte das organizações, para promover aprendizagens caracterizadas como explícitas e formais, ou seja, aquelas decorrentes de atividades planejadas, deliberadas e conscientes de ensino-aprendizagem. Alguns autores (Illeris, 2004; e Le Boterf, 1999, por exemplo), no entanto, destacam que talvez o principal espaço de aprendizagem dentro das organizações seja o próprio local ou ambiente de trabalho. Para Le Boterf (1999), qualquer situação de trabalho pode tornar-se uma oportunidade de aprendizagem à medida que constitui um objeto de análise, um momento de reflexão, de ação e de profissionalização. Talvez por isso muitos autores (Warr & Downing, 2000; Holman, Epitropaki & Fernie, 2001; e Illeris, 2004, entre outros) estejam se dedicando ao estudo de estratégias de aprendizagem no local de trabalho, o que será discutido a seguir.

3.4 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO

Embora a aprendizagem nas organizações seja geralmente associada a processos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), como já comentado, existem outros mecanismos ou práticas para promover o desenvolvimento de competências, que não constituem ações formais de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006; Le Boterf, 1999). Segundo Pantoja (2005), as pessoas podem aprender no próprio ambiente de trabalho, por meio de orientações recebidas de superiores e colegas, de observações que fazem acerca do comportamento dos outros no trabalho e da reflexão sobre as conseqüências do seu próprio comportamento, por exemplo. Em decorrência, parecem úteis e oportunas as proposições teóricas e investigações empíricas sobre relações existentes entre as características da organização e as estratégias adotadas por seus empregados para aprender em seu dia-a-dia de trabalho (Pantoja, 2005).

Estratégias de aprendizagem no trabalho podem ser entendidas como práticas que as pessoas utilizam para auxiliar a aquisição de conhecimentos em determinado contexto profissional (Holman e cols., 2001). Constituem esforços ativos de um indivíduo para aprender algo no seu local de trabalho (Sonnentag e cols., 2004). Segundo Kardash e Amlund (1991), estratégias de aprendizagem compreendem atividades de processamento cognitivo, que são adotadas pelas pessoas para adquirir, armazenar, recuperar e aplicar conhecimentos em seu contexto de trabalho. Weinstein e Mayer (1986), por sua vez, as definem como comportamentos e pensamentos – que influenciam o processamento de informações – nos quais a pessoa se engaja durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Pantoja (2005), não obstante a existência de diferentes definições, estratégias de aprendizagem envolvem três importantes aspectos:

- a) compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras à aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações; b) englobam ainda comportamentos empreendidos pelo indivíduo direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades; e c) o uso das estratégias de aprendizagem pode contribuir tanto para a aquisição, retenção e recuperação das novas informações como também para sua aplicação em diferentes contextos (p. 3).

Segundo Illeris (2004), a aprendizagem no trabalho é influenciada pela forma na qual o contexto de trabalho é organizado e por sua função na sociedade, podendo ser entendida como uma relação dinâmica entre três elementos ou dimensões: os processos de aprendizagem do indivíduo; o ambiente de aprendizagem técnico-organizacional (conteúdo do trabalho da pessoa, grau de autonomia, possibilidades de interação social e outros aspectos); e o ambiente de aprendizagem sociocultural (comunidades de trabalho, de prática, culturais e políticas das quais o indivíduo participa). Para esse autor, essa relação dinâmica envolve dois tipos de interação: uma horizontal (entre os dois tipos de ambiente de aprendizagem) e outra vertical (entre o ambiente e o processo de aprendizagem do indivíduo), conforme ilustra a Figura 12. Illeris (2004) explica que o espaço onde esses dois pontos de interação se encontram pode ser definido como uma área de “prática profissional”, na qual ocorre a aprendizagem no trabalho.

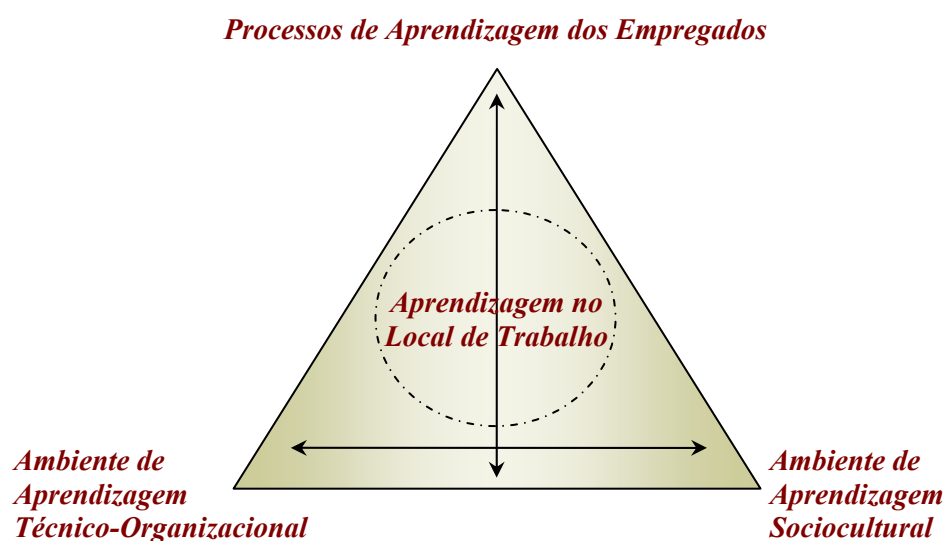


Figura 12. Componentes da aprendizagem no trabalho.
 Fonte: Illeris (2004, p. 432), com adaptações.

Procurando categorizar os diferentes tipos de estratégias utilizadas pelas pessoas para facilitar sua aprendizagem, alguns autores têm sugerido classificações específicas. Warr e Allan (1998), por exemplo, desenvolveram uma taxonomia compreendendo nove estratégias de aprendizagem²⁷ distribuídas em três grandes categorias: estratégias cognitivas (reprodução, organização e elaboração); estratégias comportamentais (procura por ajuda pessoal, procura de ajuda em material escrito e aplicação prática); e estratégias de auto-regulação (controle emocional, controle da motivação e controle do processo de compreensão). Segundo Sonnentag e cols. (2004), há estudos que indicam ser possível distinguir empiricamente algumas dessas estratégias.

Warr e Downing (2000), com o propósito de diferenciar empiricamente as estratégias de aprendizagem propostas por Warr e Allan (1998), procuraram revelar a existência de correlações entre as diversas estratégias e paralelamente examinar o relacionamento delas com o sucesso da aprendizagem. Construíram um instrumento de pesquisa composto por 45 itens, abordando as nove dimensões sugeridas por Warr e Allan (1998). O questionário foi aplicado em duas amostras, sendo uma composta por estudantes universitários e outra por participantes de um treinamento profissionalizante. As análises revelaram a existência de uma estrutura com oito fatores, tendo as estratégias de *organização e elaboração* se juntado em um único fator, denominado *reflexão ativa*. Os resultados revelaram que algumas estratégias, como *repetição mental*, *controle emocional* e *controle da motivação*, estavam negativamente associadas a ganhos de aprendizagem, em uma das amostras, sugerindo que a utilização delas não resulta necessariamente em melhor aprendizagem e que seu uso pode não ser útil para todas as pessoas (Warr & Downing, 2000; Sonnentag e cols., 2004).

Holman e cols. (2001), por sua vez, validaram uma escala de estratégias de aprendizagem em um contexto de trabalho, realizando estudo no *call center* de um banco britânico. Encontraram as categorias relacionadas a seguir, sendo que as três primeiras constituem estratégias de aprendizagem cognitivas, enquanto as três últimas referem-se a estratégias comportamentais:

- a) Reprodução: repetição mental da informação, sem reflexão sobre seu significado;

²⁷ *Estratégias de aprendizagem* constituem concepções distintas de *estilos de aprendizagem*. Enquanto as *estratégias* referem-se a práticas que as pessoas utilizam para auxiliar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos em determinado contexto, os *estilos* compreendem as preferências das pessoas por determinadas estratégias, por aspectos do contexto em que ocorre a aprendizagem (como nível de ruído, temperatura e horário, por exemplo) e por formas de estudo (individual ou em grupo, por exemplo). Ver Warr e Allan (1998) e Zerbini, Carvalho e Abbad (2005).

- b) Reflexão intrínseca: reflexão sobre as relações existentes entre as partes componentes do trabalho;
- c) Reflexão extrínseca: reflexão sobre as relações entre o trabalho e diferentes aspectos da organização;
- d) Procura de ajuda interpessoal: busca ativa do auxílio de outras pessoas;
- e) Procura de ajuda em material escrito: pesquisa e localização em documentos, manuais, livros e outras fontes não-sociais; e
- f) Aplicação prática: tentativa de colocar em prática os próprios conhecimentos enquanto aprende.

Outros estudos também indicam ser possível diferenciar empiricamente essas estratégias, como é o caso de Pantoja (2004), que validou no Brasil uma escala de trinta itens sobre estratégias de aprendizagem, em uma amostra de profissionais de diversas ocupações. Em seu trabalho, essa autora encontrou cinco categorias distintas de estratégias, tendo os itens relativos às estratégias *aplicação prática* e *reflexão intrínseca* se aglutinado em um único fator. Os demais fatores mantiveram semelhança com aqueles originalmente encontrados por Holman e cols. (2001). Nesse e em outros estudos não foram incluídas variáveis relacionadas a estratégias de auto-regulação – propostas originalmente por Warr e Allan (1998) e Warr e Downing (2000) –, em geral porque que estas não apresentam resultados consistentes com a aprendizagem (Zerbini, Carvalho & Abbad, 2005).

Apesar das investigações empíricas anteriormente comentadas, parecem ser necessários mais estudos sobre estratégias de aprendizagem, sobretudo em contextos de trabalho, conforme sugerem Warr e Downing (2000). Sobre a necessidade de realização de mais pesquisas sobre o tema, Sonnentag e cols. (2004) sugerem que pesquisadores se dediquem a examinar se estratégias de aprendizagem no local de trabalho levam ao aprimoramento do desempenho, enquanto Holman e cols. (2001) recomendam investigar se as estratégias estão associadas a resultados como desempenho, aquisição de conhecimento e inovação.

Além das referidas estratégias, há certas características ou processos internos do indivíduo que são auxiliares da aprendizagem, visto que otimizam as mudanças por ela produzidas, fazendo com que sejam mais duradouras e passíveis de generalização (Pozo, 2002). A motivação para aprender constitui um desses processos, talvez dos mais importantes, conforme exposto a seguir.

3.5 - MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Diversos autores salientam que a aprendizagem é influenciada tanto por variáveis contextuais quanto por características do indivíduo (Pozo, 2002; Ribeiro, 2005). A motivação constitui uma dessas características individuais, que, segundo muitos estudos (Colquitt, LePine & Noe, 2000; Noe & Schmitt, 1986; Warr, Allan & Birdi, 1999; Warr & Bunce, 1995), influencia o sucesso da aprendizagem, tanto em contextos de trabalho como em situações educacionais.

Segundo Pozo (2002), aprender exige a mobilização do sistema cognitivo, mediante a utilização de múltiplos processos que vão além dos mecanismos de aquisição e mudança de conhecimentos. A aprendizagem, portanto, supõe um esforço que requer motivação, o que implica mudar as prioridades de uma pessoa. Os motivos para aprender, por sua vez, precisam ser suficientes para superar eventuais dificuldades.

De acordo com Ribeiro (2005), pesquisadores da área de TD&E (Colquitt e cols., 2000; Lacerda & Abbad, 2003; e Noe & Schmitt, 1986, entre outros) referem-se à motivação para aprendizagem como a intensidade e a persistência com que as pessoas, em contextos ou atividades de treinamento, se esforçam para adquirir novos conhecimentos, habilidades ou atitudes. A motivação para aprender, então, pode ser compreendida como o desejo ou interesse da pessoa por aprender determinado conteúdo (Colquitt e cols., 2000; Lacerda & Abbad, 2003). Diz respeito à “*direção, esforço, intensidade e persistência do engajamento dos indivíduos em atividades voltadas para aprendizagem*” (Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 259), sejam elas formais ou informais.

Abbad e Borges-Andrade (2004), Ribeiro, Borges-Andrade e Marciano (2005) e Sonnentag e cols. (2004) comentam que diversos estudos – tanto no Brasil como no exterior – evidenciam a existência de relacionamento positivo entre a motivação para aprender e resultados de ações de TD&E, indicando ser a motivação um preditor da efetividade da aprendizagem. Em uma análise sobre conseqüências da motivação, Colquitt e cols. (2000), por exemplo, verificaram que a motivação para aprender estava significativamente relacionada a resultados de ações instrucionais, tais como o desenvolvimento de competências profissionais e sua transferência para o trabalho. Verificaram também que a motivação da pessoa tem importante influência sobre sua habilidade cognitiva.

Pozo (2002) comenta que os motivos da pessoa para aprender podem ser de natureza extrínseca – quando estão relacionados às conseqüências da aprendizagem – e de natureza intrínseca – quando se referem à satisfação pessoal por aprender, e não às decorrências da aprendizagem. Segundo esse autor, quando a aprendizagem é movida pelo desejo pessoal de aprender (motivação intrínseca), seus efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais duradouros e consistentes. Assim, embora muitas vezes seja necessário um fator externo para despertar o interesse da pessoa pela aprendizagem, se com o passar do tempo o indivíduo interiorizar (ou atribuir a si mesmo) motivos que inicialmente percebia fora de si, é provável que haja maior efetividade na aprendizagem (Pozo, 2002).

Outros estudos (Ribeiro e cols, 2005; Warr e cols., 1999; Warr & Bunce, 1995; e Warr & Downing, 2000, entre outros), por sua vez, procuraram examinar a existência de relacionamentos entre a motivação para aprender e o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho. Em geral, evidenciaram que essa motivação está correlacionada a estratégias cognitivas e comportamentais que as pessoas utilizam para aprender no trabalho.

Não obstante esses resultados de pesquisas, alguns autores analisam com certa cautela as relações evidenciadas entre a motivação para aprender e outras variáveis. Argumentam que algumas medidas dessa motivação, em geral baseadas em escalas de auto-relato – como aquela desenvolvida por Warr e cols. (1999), por exemplo – são muito susceptíveis à deseabilidade social (Mathieu & Martineau, 1997) e possuem deficiências e baixos ou moderados índices de confiabilidade (Lacerda, 2002). Em decorrência, tais autores sugerem a necessidade de realizar aprimoramentos semânticos nas medidas de motivação para aprender, de utilizar indicadores mais abrangentes nas pesquisas (Lacerda & Abbad, 2003) e de combinar o uso dessa variável com outros conceitos relacionados à motivação (Mathieu & Martineau, 1997).

Visando melhor compreender os aspectos motivacionais relacionados à aprendizagem, alguns autores (Lacerda & Abbad, 2003; e Ribeiro, 2005, por exemplo) têm sugerido examiná-los à luz da Teoria da Expectância, de Vroom (1964). Segundo essa Teoria, a motivação de uma pessoa para adotar um curso de ação é função de três variáveis: a) *valência*, que significa o quanto uma pessoa deseja uma recompensa em relação a um resultado particular; b) *instrumentalidade*, que se refere à estimativa da pessoa de que determinado desempenho seja o caminho adequado para obter uma recompensa desejada; e c) *expectância*, que diz respeito à estimativa de que o esforço de uma pessoa resultará em desempenho bem sucedido ou a chance de que o desempenho

produza o resultado desejado (Lacerda & Abbad, 2003). Assim, a pessoa formula expectativas cognitivas a respeito de efeitos de seus comportamentos e do valor que atribui a esses efeitos (Abbad & Borges-Andrade, 2004), de tal forma que o esforço de uma pessoa para realizar algo decorre do valor por ela atribuído ao resultado esperado (o motivo) e da probabilidade subjetiva de ser recompensada por esse esforço (Freitas, 2005).

Sob essa perspectiva, as pessoas se esforçam para aprender fundamentalmente porque buscam recompensas internas ou externas pela aprendizagem. Assim, a aprendizagem possui valor especial para o indivíduo quando se caracteriza como um meio ou instrumento para que ele atinja uma conseqüência almejada, como uma promoção no trabalho ou um aumento salarial, por exemplo (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Freitas, 2005).

A partir dessas proposições, cunhou-se o termo “motivação através da expectância” (Noe, Wilk, Mullen & Wanek, 1997) para definir a expectativa do empregado de que sua participação em uma ação de TD&E irá resultar em conhecimentos e habilidades (Tharenou, 2001). Esses elementos, por sua vez, poderão gerar conseqüências ou resultados que são valorizados pelo empregado, independentemente do contexto ou da situação de aprendizagem (Zerbini e cols., 2005). Ao examinar as relações entre a motivação para aprender, a motivação através da expectância e a participação em ações de TD&E, Tharenou (2001) verificou que a motivação para aprender e a motivação através da expectância constituem distintos e significativos preditores da participação das pessoas em atividades de aprendizagem. Segundo tal autora, essas duas variáveis não se contrapõem. Ao contrário, complementam-se na tentativa de compreender e conceituar a motivação para aprendizagem (Ribeiro e cols., 2005; Tharenou, 2001).

Considerando a influência que a motivação exerce sobre o sucesso da aprendizagem, as organizações podem valer-se de iniciativas para atuar sobre a motivação de seus empregados com o intuito de aumentar a efetividade das ações de TD&E por elas empreendidas, conforme sugere Clarke (2002). Para tanto, segundo Pozo (2002), pode-se implementar um sistema de recompensas pela aprendizagem, criar contextos de aprendizagem adequados ao desenvolvimento de uma motivação mais intrínseca, adequar as ações instrucionais às capacidades e necessidades de aprendizagem do empregado e valorizar cada progresso do aprendiz, entre outras ações.

A utilização da noção de trilhas de aprendizagem, discutida em seção anterior, parece constituir uma tentativa da organização de influenciar a motivação para aprendizagem, na medida em que confere certa autonomia à pessoa para elaborar, a partir de suas carências, necessidades e aspirações, o seu próprio plano de desenvolvimento profissional (Freitas & Brandão, 2006). Segundo Pozo (2002), para que o indivíduo crie um interesse intrínseco pelo que aprende, deve perceber uma autonomia na determinação de suas metas de aprendizagem e nos meios para alcançá-las. Le Boterf (1999), por sua vez, destaca que o contexto organizacional é mais motivador, produtivo e prazeroso quando o empregado pode eleger, dentre diversas opções de aprendizagem disponíveis, a mais adequada para si, pois cada um tem suas necessidades, gostos e preferências. Para desenvolver competências, parece importante dar às pessoas a oportunidade de mudar a forma como pensam e interagem, e não simplesmente obrigá-las a fazê-lo (Junqueira, 2000).

A seguir serão revisadas pesquisas empíricas que abordam o tema “competências” em conjunto com a categoria “aprendizagem no trabalho e nas organizações” – outro tópico de estudos do comportamento organizacional –, em especial aquelas dedicadas a evidenciar como atividades de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de competências no trabalho.

3.6 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Para seleção das investigações empíricas nacionais e internacionais aqui revisadas, foram adotados os mesmos procedimentos descritos nas seções 2.8.1 (no que se refere às pesquisas publicadas no Brasil) e 2.8.2 (em relação aos estudos publicados no exterior) desta tese. Fez-se um levantamento sistematizado das publicações que tinham como objeto principal de estudo a “competência no trabalho e nas organizações”, mas que abordavam também o tema “aprendizagem”, procurando, por exemplo, descrever ou examinar relações entre esses dois elementos. Foram identificados ao todo 26 artigos que atendiam aos critérios mencionados nas referidas seções. Tais estudos foram sistematicamente analisados, procurando-se classificá-los quanto à natureza da pesquisa, dos instrumentos utilizados para coleta de dados e dos procedimentos de análise, entre outros aspectos, conforme classificação proposta por Borges-Andrade e Meira (2003).

Dos 26 artigos revisados, seis (Godoy, Antonello, Bido & Silva, 2006; Godoy, Santos, Forte, Carvalho Filho, Ghobril & Masmo, 2005; Kim, Andrews & Carr, 2004;

Perera, Nassif, Negro, Bento, Pramio & Ono, 2004; e Rocha-Pinto, 1999; Schmidt, Vermeulen & Van der Molen, 2006) procuraram examinar o desenvolvimento de competências profissionais em cursos de graduação (a maioria na área de Administração) oferecidos por instituições de ensino superior públicas e privadas. Tais pesquisas buscaram fundamentalmente avaliar efeitos ou resultados decorrentes de cursos superiores, em termos de aprendizagem (desenvolvimento de competências) e/ou sua transferência para o trabalho. Essas investigações, no entanto, contribuem pouco para a compreensão da natureza das relações entre aprendizagem e competência, posto que em geral não descrevem as principais atividades de ensino-aprendizagem ocorridas nesses cursos.

Godoy e cols. (2005) e Godoy e cols. (2006) descreveram etapas de uma mesma pesquisa. Objetivaram identificar, segundo a percepção de alunos do curso superior de Administração de uma universidade privada, as principais competências desenvolvidas ao longo do curso, ou seja, identificar os efeitos do processo de aprendizagem vivenciado pelos discentes. Os dados foram coletados junto a 441 alunos do último semestre, utilizando-se questionários estruturados. No primeiro artigo (Godoy e cols., 2005), os itens do instrumento de pesquisa – os quais descreviam competências – foram submetidos à análise fatorial exploratória e a análises descritivas, enquanto no segundo (Godoy e cols., 2006) utilizou-se modelagem de equações estruturais para realizar análise fatorial confirmatória e investigar relações entre os fatores extraídos. Foram revelados quatro fatores, os quais agrupavam competências: básicas, técnico-profissionais, sociais e de solução de problemas. As frequências das respostas indicaram que o curso havia contribuído mais para o desenvolvimento das competências sociais e de solução de problemas. Verificou-se, ainda, que as competências básicas (comunicação, raciocínio lógico, reflexão e análise) atuavam como preditoras dos outros três fatores de competências, de forma que constituíam o que Cheetham e Chivers (1998) denominaram metacompetências, categoria de competências comentada no capítulo anterior.

Pesquisa conduzida por Rocha-Pinto (1999) também procurou examinar se um curso superior estava contribuindo para a aprendizagem de competências consideradas relevantes ao desempenho profissional dos alunos egressos. Os resultados nesse caso revelaram que, segundo a percepção dos alunos, alguns conteúdos ministrados estavam desatualizados, de tal forma que era limitada a contribuição do curso para o desenvolvimento de competências importantes, como a comunicação oral, a liderança e a resolução de problemas, entre outras.

O estudo conduzido por Perera e cols. (2004) procurou examinar a contribuição de um curso superior de Administração para a aprendizagem de competências e a melhoria do desempenho profissional de seus egressos. Esses autores identificaram os principais atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessários para que gestores pudessem manifestar um comportamento empreendedor. Depois, por meio de *survey*, coletaram dados junto a 95 ex-alunos do curso e a 86 empregadores desses ex-alunos, procurando verificar se os egressos do curso manifestavam, no trabalho, o domínio dos referidos atributos. Tais conhecimentos, habilidades e atitudes foram agrupados em três fatores de competências (visão estratégica, inovação e eficiência), tendo sido verificado que, segundo a percepção dos respondentes, em geral o curso estava propiciando o desenvolvimento dessas competências. Verificou-se, também, que não havia diferenças significativas entre as médias das avaliações feitas por ex-alunos e por seus empregadores.

Kim e cols. (2004), por sua vez, objetivaram verificar se o novo curso de graduação em Pedagogia de uma universidade norte-americana, cujo currículo era baseado em competências, era mais benéfico à aprendizagem de competências profissionais que o antigo curso da entidade, que tinha um currículo convencional. O novo curso de Pedagogia da universidade foi formulado a partir do diagnóstico de treze "áreas" ou fatores de competências fundamentais para a atuação do professor (aprendiz, aprendizagem, conteúdo, currículo, instrução, avaliação, gestão, diversidade, reflexão, profissionalismo, pesquisa, comunicação e tecnologia). A competência "conteúdo", por exemplo, foi definida como a capacidade de "entender e aplicar estruturas disciplinares, conceitos e ferramentas de pesquisa para criar experiências de aprendizagem", enquanto a "diversidade" foi descrita como a capacidade de "encorajar estudantes a valorizar semelhanças e diferenças do pluralismo mundial"²⁸ (Kim e cols., 2004, p. 346). Tais competências foram submetidas à apreciação de 121 formandos do currículo novo e 213 do currículo antigo (tradicional), solicitando a eles indicar, em uma escala tipo Likert de cinco pontos, o quanto se sentiam preparados profissionalmente em relação às treze competências. As análises revelaram que os estudantes do novo currículo reportaram maiores níveis de preparação profissional do que aqueles do currículo antigo, com diferenças estatisticamente significativas em relação a todas as treze competências. Com base nos resultados, esses autores sugerem que currículos pedagógicos baseados em competências preparam melhor o aluno para sua atuação profissional, orientando de forma mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

²⁸ Tradução e livre interpretação do presente autor.

Pesquisa semelhante foi conduzida por Schmidt e cols. (2006), que procuraram comparar a auto-avaliação de competências de graduados em medicina em duas universidades da Holanda: uma que adotava currículo e métodos convencionais; e outra que utilizava a “aprendizagem baseada em problemas”²⁹. Verificaram que os graduados nesta última universidade reportaram níveis superiores em 14 das 18 competências avaliadas, comparativamente àqueles que se formaram na universidade convencional. Esses autores atribuem tais diferenças à adoção da aprendizagem baseada em problemas, que, segundo eles, constituiria uma abordagem mais eficiente para promover a aprendizagem da prática medicinal.

Outros quatro artigos (Antonello & Ruas, 2002; Grohmann, 2005; Oliveira & Ituassu, 2004; e Trahan & McAllister, 2002) também se inserem entre aqueles que se dedicaram a avaliar efeitos ou resultados decorrentes de cursos superiores, em termos de aprendizagem (desenvolvimento de competências) e/ou sua transferência para o trabalho. Tinham como objeto de estudo, no entanto, a contribuição de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) para o desenvolvimento de competências profissionais. Como tais investigações em geral não descrevem as práticas ou atividades de ensino-aprendizagem ocorridas nesses cursos, também possuem contribuição relativamente limitada para a compreensão sobre as relações entre aprendizagem e competência.

Antonello e Ruas (2002) e Grohmann (2005) coletaram dados junto a alunos de cursos de especialização na área de Administração, procurando identificar as competências profissionais que foram desenvolvidas por meio do treinamento. No primeiro caso, os autores verificaram que o curso analisado ofereceu maior contribuição para o desenvolvimento da "*consciência e visão no campo de sua atividade profissional*", da "*visão sistêmica*", e da capacidade de "*compartilhar a aprendizagem*" (Antonello & Ruas, 2002, p. 6), enquanto no segundo caso os autores identificaram, como principais reflexos da aprendizagem vivenciada: a ampliação de algumas habilidades (relacionadas à tomada de decisão, por exemplo) e a valorização de outras; a aquisição de novos conhecimentos (sobretudo aqueles voltados para atividades de logística, planejamento de marketing, pesquisa de mercado e atendimento ao cliente); e mudanças pouco significativas de atitudes (Grohmann, 2005).

²⁹ A aprendizagem baseada em problemas constitui uma abordagem educacional que se caracteriza como uma concepção construtivista. Funciona por meio de pequenos grupos tutoriais em que os alunos, sob a orientação de um facilitador, formulam seus próprios objetivos de aprendizagem, centram sua aprendizagem na resolução de problemas relevantes ao domínio de estudo e aprendem de forma contextualizada. Ver Mamede e Penaforte (2001).

Oliveira e Itaissu (2004) também procuraram avaliar mudanças no domínio de conhecimentos e habilidades e no desempenho profissional proporcionadas por um curso de pós-graduação *lato sensu*, mas utilizaram em sua investigação não apenas a auto-avaliação – como fizeram Antonello e Ruas (2002) e Grohmann (2005) –, mas também a heteroavaliação. Dois anos após a conclusão do curso, coletaram dados junto a uma amostra de 68 ex-alunos e seus gerentes naquela ocasião (em número de 43). Verificou-se que, tanto na percepção dos ex-alunos como na de seus superiores hierárquicos, o processo de aprendizagem trouxe reflexos ao desempenho dos participantes, em especial no que se refere a melhorias na qualidade de suas realizações, desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe, e aquisição de conhecimentos que aprimoraram o processo decisório. Observaram que os ex-alunos que se reconheciam mais motivados e que percebiam maior suporte à transferência da aprendizagem tiveram seu desempenho mais aprimorado em diversos aspectos, o que corrobora resultados de pesquisas anteriores (Abbad-OC, 1999).

O estudo conduzido por Trahan e McAllister (2002), por sua vez, procurou avaliar se as competências desenvolvidas em cursos de mestrado em psicologia organizacional eram compatíveis com as requeridas no trabalho de profissionais dessa área. Buscaram examinar, portanto, se o processo de aprendizagem vivenciado nesses cursos era compatível com as necessidades de competências dos aprendizes. Utilizando questionários estruturados, coletaram dados junto a 38 mestrandos de 13 universidades norte-americanas, visando verificar em que medida seus cursos promoviam o desenvolvimento das competências propostas pela *Society for Industrial and Organizational Psychology* (SIOP) e o quão importantes eram essas competências para atuação de profissionais da área de psicologia organizacional. Identificaram que as competências aprendidas eram muito similares àquelas propostas nas diretrizes do SIOP para educação. Porém, apurou-se algumas divergências entre as competências consideradas pelos mestrandos como mais importantes para sua atuação profissional (análise do trabalho, treinamento, seleção, *feedback*, avaliação de desempenho e desenvolvimento organizacional, nesta ordem) e as que eram mais ensinadas nos cursos (métodos de pesquisa, análise de dados, métodos estatísticos, mensuração de diferenças individuais, análise do trabalho e seleção de pessoal, também nesta ordem).

Outros dois artigos (Antonello & Dutra, 2005; e Nunes & Barbosa, 2003) procuraram descrever e examinar a elaboração de projetos pedagógicos baseados na noção de competência, como etapa do planejamento do processo de ensino-aprendizagem e implementação de cursos de graduação na área de Administração.

Antonello e Dutra (2005) descreveram o processo de formulação de um novo projeto pedagógico para o curso de Administração de uma universidade privada. Segundo esses autores, a formulação do projeto, incluindo a identificação das competências a serem desenvolvidas ao longo do curso, ocorreu com a ampla participação de professores, alunos, pesquisadores, membros da comunidade e representantes dos setores público e privado. A pesquisa identificou quatro grandes grupos de competências destinadas a orientar o processo de ensino-aprendizagem (definição de objetivos educacionais e de conteúdos curriculares, entre outros processos) ao longo do curso: competências de gestão (capacidade de contextualizar, visão sistêmica, conhecimento do negócio, habilidade de negociação e outras); sociais (habilidades de relacionamento interpessoal, de comunicação, de gerenciar pessoas, de trabalhar em grupo e de promover o desenvolvimento de equipes); técnicas (capacidade de estabelecer raciocínio crítico e analítico sobre conceitos e procedimentos, conhecer processos e atividades administrativas, entre outros); e de aprendizagem (capacidade de reflexão, visão crítica, autodesenvolvimento e outras).

Nunes e Barbosa (2003), por sua vez, analisaram a experiência de duas universidades (um pública e outra privada) na adoção do conceito de competência nos currículos de seus cursos de Administração. Como parte dessa análise, foram identificadas as competências desejadas para atuação profissional dos alunos egressos, as quais passaram a constituir a base para a formulação de objetivos educacionais e o estabelecimento de conteúdos (conhecimentos, habilidades e atitudes) das disciplinas. No caso da universidade privada, o perfil de competências (definidas em termos de capacidades) a serem desenvolvidas no curso contemplava, entre outros aspectos, as capacidades de gerenciar empreendimentos humanos, sociais, culturais e econômicos; de compreender o meio social, político, econômico e cultural em que atua; e de tomar decisões em um ambiente diversificado. No caso da universidade pública, foram identificadas não só as competências desejadas dos alunos egressos, mas também aquelas requeridas para o corpo docente do curso, que contemplavam, entre outros atributos, a competência didática, pedagógica e científica; a capacidade de liderança; a habilidade de comunicação e de relacionamento interpessoal; a criatividade; a responsabilidade; e a disposição para o aprimoramento contínuo.

Seis artigos (Bitencourt, 2004; Felix, 2005; Leite & Porsse, 2003; Moura & Bitencourt, 2004; Murray, 2003; e Silva, Cunha & Possamai, 2001) procuraram descrever e examinar, em diferentes contextos, processos de aprendizagem de competências gerenciais ou resultados deles decorrentes.

Felix (2005), por exemplo, procurou avaliar a contribuição de um programa de desenvolvimento de gestores promovido pela Prefeitura Municipal de Curitiba no período de 1997 a 2001, para a aprendizagem de competências gerenciais e sua transferência. Utilizando questionários estruturados, foram coletados dados junto a uma amostra de 470 gestores da prefeitura, com o intuito de avaliar se eles tinham conhecimento acerca das competências requeridas pela entidade, se expressavam tais competências no trabalho (setenta comportamentos observáveis agrupados em cinco blocos: gestão estratégica, gestão compartilhada, gestão descentralizada, gestão intersetorial e gestão por resultados) e se havia diferenças nos graus de domínio das competências em razão da quantidade de cursos ou de horas-aula frequentados pelos gestores. Os dados indicaram que cerca de 20% dos respondentes aplicavam com pouca frequência as competências desenvolvidas, 40% aplicavam estas com moderada frequência e 40% as manifestavam com grande frequência no trabalho. Análise de variância indicou que os gestores que tinham realizado menos de 50 horas de treinamento conheciam menos as competências gerenciais requeridas, comparativamente àqueles que tinham mais de 50 horas de treinamento. Os resultados mostraram, ainda, que em geral os gestores conheciam as competências requeridas, mas nem sempre as expressavam com a frequência desejada pela prefeitura, sugerindo a falta de suporte para transferência dos conteúdos aprendidos no programa.

Murray (2003) coletou dados junto a 72 gestores de 26 empresas australianas da indústria da construção civil. Classificou-as em cinco níveis ou categorias distintas, de acordo com o sistema de aprendizagem de que dispunham: a) *aprendizagem não estruturada*, quando a aquisição de competências ocorre por meio da experiência, em pequenos passos incrementais e de forma não planejada; b) *aprendizagem baseada na estrutura*, quando as competências são desenvolvidas pela estruturação de rotinas ou programas de aprendizagem, de caráter mais estável, que formam a base para prescrever como as tarefas devem ser feitas; c) *aprendizagem baseada na eficiência*, sistema em que a aprendizagem é dirigida pela necessidade de solucionar problemas de desempenho e aprimorar a eficiência; d) *aprendizagem baseada na agregação de valor*; quando o processo de aprendizagem é orientado pela necessidade de inovar, de questionar crenças e procedimentos existentes e de criar práticas e sistemas de valor agregado; e) *aprendizagem dinâmica*, sistema mais complexo, em que a aprendizagem é caracterizada pela reflexão, pela inovação, por uma cultura de mudança e pelo desenvolvimento de competências interpretativas em um ambiente dinamicamente integrado.

Em seguida, essa investigação procurou examinar a existência de relação entre os sistemas de aprendizagem adotados pelas empresas e o desenvolvimento de competências gerenciais (comunicação, liderança, planejamento, organização e relacionamento pessoal). Verificou que, ao contrário do que era esperado, o domínio dessas competências na execução de projetos de curto prazo era maior em organizações que adotavam sistemas de aprendizagem mais rudimentares (aprendizagem não estruturada e aprendizagem baseada na estrutura). Para esse autor (Murray, 2003), é possível que esse resultado tenha ocorrido porque projetos de curto prazo em geral exigem competências mais simples e operacionais, que podem ser desenvolvidas por sistemas menos complexos de aprendizagem.

Bitencourt (2004) também investigou práticas de desenvolvimento de competências adotadas por empresas australianas. Por meio de estudo comparativo entre seis empresas (três brasileiras e três australianas), essa autora buscou identificar elementos de aprendizagem (princípios e práticas) que podem contribuir para o desenvolvimento de competências gerenciais. Para coleta de dados, realizou entrevistas semi-estruturadas com profissionais das áreas de recursos humanos e de estratégia e gestores das empresas pesquisadas. Verificou que, nas empresas brasileiras, a competência gerencial é tratada com base em um perfil ideal previamente estabelecido, de elementos constitutivos ou atributos de competências, tendo-se como principal preocupação a redução das lacunas entre o perfil atual e o desejado. Nas empresas australianas, por outro lado, as competências referem-se à formação e à ação, refletindo a necessidade de tratá-las como práticas observadas no trabalho. Os gestores entrevistados destacaram, entre as práticas que contribuem para o desenvolvimento de suas competências, a atuação em equipes matriciais de trabalho e a adoção de práticas de participação e *feedback*, nas empresas brasileiras, e a realização de programas e parcerias com universidades e o relacionamento interpessoal (compartilhamento de conhecimentos), nas empresas australianas.

O estudo conduzido por Leite e Porsse (2003) relatou a experiência de um banco público na identificação e disseminação de boas práticas gerenciais, como estratégia para compartilhamento do conhecimento e desenvolvimento de competências. Combinando observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas, esses autores investigaram o processo de identificação, seleção, validação e disseminação de 500 práticas gerenciais de excelência. Ao analisarem esse processo – o qual foi conduzido pelos próprios gestores da organização – e seus efeitos, concluíram que o debate em torno das melhores práticas gerenciais constituiu estratégia para transformação de conhecimento

tácito em explícito, permitindo o desenvolvimento e a alavancagem de competências. Esses autores comentam que, sob a perspectiva da abordagem multidimensional das competências, o processo por eles estudado, por si só, já representaria o desenvolvimento de uma nova e fundamental competência dos gestores: a de registrar, extrair, disseminar e utilizar novos conhecimentos nas situações profissionais com as quais se deparam.

Tikkanen (2002) também investigou a aprendizagem de competências por parte de bancários. Utilizando entrevistas em profundidade, procurou identificar quais as principais "fontes" de competências profissionais em duas empresas finlandesas, sendo uma delas um banco comercial. Verificou que a experiência profissional era considerada a principal fonte. Os entrevistados reportaram que o próprio trabalho cotidiano era a melhor e mais utilizada forma para desenvolver competências profissionais, visto que era possível aprender por meio de reuniões, discussões, consulta a materiais e a fontes sociais disponíveis na empresa. Outras duas fontes muito citadas foram o treinamento formal e características pessoais dos empregados (iniciativa, disposição, comprometimento e interesse em aprender).

No que se refere às correntes teóricas adotadas, a maioria das pesquisas revisadas descreveu as competências humanas a partir de seus elementos constitutivos, ou seja, de conhecimentos, habilidades e atitudes, como é o caso de Grohmann (2005) e de Perera e cols. (2004). Algumas, por outro lado, descreveram as competências sob a forma de referenciais de desempenho ou de comportamentos observáveis no trabalho, como fizeram Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) e Félix (2005).

Apenas um estudo (Okimoto, 2004) examinou a competência sob a perspectiva de comportamentos manifestos no trabalho e de efeitos decorrentes destes, em termos de realizações e resultados produzidos (conformidade, produtividade e qualidade do trabalho). Essa autora utilizou-se de uma amostra de inspetores visuais de uma multinacional do ramo de eletroeletrônicos para identificar comportamentos visuais (oculomotores) que levavam a melhor desempenho em atividades de inspeção visual da qualidade de produtos (detecção de defeitos, como bolhas, estiramento, riscos e falhas periféricas nos produtos produzidos). Depois, com base nos comportamentos identificados como mais eficazes, desenvolveu uma ação instrucional, baseada em tarefas de reconhecimento de falhas simuladas, para aprimorar competências relacionadas à acuidade visual. Comparando-se o desempenho dos inspetores antes e depois do treinamento, foi possível evidenciar a contribuição dessa intervenção para o desenvolvimento de competências visuais, as quais implicaram redução de erros durante as tarefas de inspeção (Okimoto, 2004).

Grande parte dos artigos (nove) revisados descrevia pesquisas realizadas em cursos de mestrado ou doutorado. Moura e Bitencourt (2004), por exemplo, descreveram os resultados da dissertação da primeira autora, realizada sob orientação da segunda. Por meio de estudo de caso em um laboratório de análises de Porto Alegre, buscaram verificar que competências gerenciais foram necessárias para consolidar a orientação estratégica da empresa e examinar como ocorriam ações de aprendizagem nesse contexto. A pesquisa identificou as principais práticas de aprendizagem adotadas pelos gestores da empresa: interação social no trabalho (com superiores, colegas e subordinados), realização de cursos formais, aplicação prática (aprender fazendo) e reflexão na busca de alternativas para solução de problemas. Verificou-se que os gestores geralmente aproveitavam as próprias situações de trabalho e circunstâncias organizacionais para o autodesenvolvimento de competências. Além disso, ao analisar as articulações entre as orientações estratégicas e as demandas pelo desenvolvimento de competências gerenciais, esse estudo identificou conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para dar suporte a três orientações estratégicas (foco no produto, no cliente e no negócio).

Mais de 60% dos artigos analisados foram publicados recentemente, nos anos de 2003 a 2006, enquanto os demais foram produzidos de 1997 a 2002, o que sugere certo crescimento, nos últimos anos, do interesse de pesquisadores sobre o tema, tendência também apontada por Ruas, Ghedine e cols. (2005) e Carbone e cols. (2005).

No que se refere à natureza dos estudos, 23 artigos relatavam pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo mais comum. É o caso, por exemplo, de Fleury e Jacobsohn (2003), que coletaram dados junto a 83 alunos da disciplina "Introdução a Recursos Humanos", de um curso superior de Administração, ministrado parcialmente à distância, via Internet. Esses autores objetivaram verificar o grau de contribuição de atividades de *e-learning* para o desenvolvimento de cinco competências profissionais: auto-aprendizagem, pesquisa na Internet, comunicação em ambientes virtuais, participação em discussões e formação de comunidades virtuais. Procuraram, portanto, por meio de medidas perceptivas dos treinandos, avaliar a aprendizagem ocorrida no curso. Os resultados sugerem que as práticas de *e-learning* estimularam o desenvolvimento dessas cinco competências, tendo sido verificada maior contribuição para a auto-aprendizagem (desenvolvimento da responsabilidade pela condução de sua própria aprendizagem).

Duas investigações analisadas se caracterizavam como pesquisa-ação (Antonello & Dutra, 2005; e Okimoto, 2004). Uma outra, conduzida por Kauffeld (2006), tinha caráter

quase experimental. Essa investigação buscou comparar a expressão de quatro dimensões de competências (profissionais, metodológicas, sociais e de autodesenvolvimento) entre integrantes de equipes de trabalho autogerenciadas e de equipes gerenciadas tradicionalmente. A amostra foi constituída por 459 empregados que integravam 82 equipes (39 tradicionais e 43 autogerenciadas) de 20 empresas do setor industrial. Durante a realização de um *workshop*, as equipes receberam a tarefa de propor soluções para aprimorar a qualidade do processo produtivo. A discussão de cada grupo foi filmada e posteriormente analisada por meio de *check-list* e da utilização de um conjunto de indicadores comportamentais que caracterizavam a expressão de cada tipo de competência. Utilizando análise de variância, verificaram que, em geral, os membros de grupos autogerenciados demonstraram possuir mais competências que os de grupos tradicionais, em relação às dimensões de competências profissionais, metodológicas e de autodesenvolvimento. Não foram identificadas diferenças significativas em relação às competências sociais. Verificaram ainda que a expressão dessas competências era predita por características das equipes, entre elas o grau de autonomia no trabalho, de participação, de comunicação entre os integrantes e de aprendizagem e aprimoramento contínuo.

Quanto à abordagem metodológica, onze artigos descreviam pesquisas essencialmente qualitativas, como é o caso de Dudley, Davis e McGrady (2004), que examinaram, por meio de observação direta, a contribuição de uma intervenção instrucional para que treinandos desenvolvessem competências para realização de investimentos no mercado de capitais. Outros dez artigos eram quantitativos (Kim e cols., 2004; e Trahan & McAllister, 2002, por exemplo) e cinco (Oliveira & Ituassu, 2004; e Sonnentag & Kleine, 2000, entre outros) combinaram instrumentos qualitativos e quantitativos na coleta de dados. Todas as investigações se valeram de dados primários, tendo seis delas utilizado também dados secundários, como é o caso de Murray (2003).

Com relação à natureza da amostragem, 21 artigos revisados constituíam estudos amostrais, sendo que doze deles utilizaram amostras selecionadas em apenas uma organização (Döös, Wilhelmson, Backlund & Dixon, 2005; e Felix, 2005, por exemplo), enquanto nove obtiveram dados em duas ou mais organizações (Schmidt e cols., 2006; e Tikkanen, 2002, entre outros). Neste aspecto, são comuns as limitações das investigações revisadas. A maioria delas utilizou-se de amostras não-probabilísticas, às vezes de pequena amplitude, como é o caso de Silva e cols. (2001) e Tikkanen (2002), geralmente constituídas por critério de conveniência. Amostras dessa natureza, como já comentado,

em geral subestimam a variedade dos componentes da população, trazendo limitações quanto à significância e representatividade dos dados coletados e prejudicando a generalização de resultados e a realização de inferências sobre a população.

Cinco artigos podem ser caracterizados como estudos de caso. Exemplo é a investigação realizada por Del Prette e cols. (1998), que buscou analisar a competência na atuação do professor em sala de aula. Esses autores examinaram como uma professora da primeira série do primeiro grau transferia, para o contexto de sala de aula, as competências que havia aprendido em um programa de desenvolvimento interpessoal. Esse treinamento objetivou instrumentalizar a professora em habilidades de ensino que, a partir dos pressupostos do construtivismo e do sócio-interacionismo, buscam explorar interações sociais com e entre os alunos para maximizar a aprendizagem destes. Nessa investigação, as competências desejadas da professora foram identificadas e descritas por meio de referenciais de desempenho, isto é, de comportamentos observáveis. Para avaliar em que medida o treinamento contribuiu para o desenvolvimento de competências, Del Prette e cols. (1998) registraram, por meio de videogravação em sala de aula, o desempenho da professora antes e depois dela participar do curso. Em seguida, por meio de protocolos de análise, examinaram o conteúdo das filmagens e compararam a frequência com que diversos comportamentos – os quais caracterizavam as competências – foram manifestados pela professora antes e depois do treinamento. Os resultados dessa avaliação de impacto do curso indicaram importantes mudanças no comportamento da professora, evidenciando a contribuição desse evento de aprendizagem para o desenvolvimento de suas competências.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa adotados, nove artigos utilizaram essencialmente questionários para coleta de dados (Godoy e cols., 2005; Trahan & McAllister, 2002, por exemplo), cinco utilizaram somente entrevistas (Grohmann, 2005; e Silva e cols., 2001, entre outros), dois utilizaram apenas a observação (Del Prette e cols., 1998; e Dudley e cols., 2001), e dez combinaram a utilização de dois ou mais instrumentos (questionário, entrevista, grupo focal, análise documental, observação direta, teste simulado e diário de campo), como é o caso de Leite e Porsse (2003). Tais resultados são característicos de pluralismo metodológico, tendo em vista a utilização de variadas técnicas de pesquisa. Isso, como comentado anteriormente, constitui uma das grandes tendências na área de comportamento organizacional (Borges & Pinheiro, 2002).

A pesquisa conduzida por Döös e cols. (2005) constitui exemplo desse pluralismo. Esses autores combinaram a observação direta com a realização de entrevistas individuais

semi-estruturadas e de grupos focais, procurando identificar processos de aprendizagem relevantes à aquisição de competências requeridas no trabalho de engenheiros da *Ericsson Telecom*. Averiguaram que a introdução de uma nova tecnologia no trabalho resultou em mudanças nas atividades exercidas pelos engenheiros, o que, por conseguinte, requereu desses profissionais o desenvolvimento de novas competências. Verificaram, ainda, que os sujeitos desenvolveram tais competências por meio de práticas de aprendizagem no local de trabalho, em três diferentes níveis: a) *aprendizagem de conhecimentos básicos*, que se refere à aquisição de conceitos fundamentais e de regras de lógica, já disponíveis na organização, que permitem uma compreensão elementar de um processo, capacitando a pessoa a realizar uma nova tarefa ou trabalho; b) *co-criação de novos conhecimentos*, que diz respeito à criação de conhecimentos novos (não existentes na empresa), que ocorre pela interação técnica e interpessoal entre dois ou mais profissionais, sobretudo durante a execução conjunta de tarefas e a busca de alternativas para solução de problemas; e c) *aprendizagem de conhecimentos dinâmicos*, que se refere à compreensão de conteúdos que estão sob corrente transformação, através de redes de contatos pessoais, pesquisas e outras estratégias, para realização de tarefas ou solução de problemas de caráter instável.

Em relação aos procedimentos adotados para análise dos dados, sete artigos combinaram análises de conteúdo e descritivas, como é o caso de Antonello e Ruas (2002) e de Silva e cols. (2001); outros dez conjugaram análises inferenciais e descritivas (Kim e cols., 2004; e Rocha-Pinto, 1999, por exemplo); os demais adotaram isoladamente um ou outro desses procedimentos, resultado que também caracteriza certo pluralismo metodológico.

Embora dez artigos tenham procurado examinar relações entre variáveis, apenas um (Sonntag & Kleine, 2000) procurou identificar, por meio de regressões estatísticas, se determinadas práticas de aprendizagem explicavam o desempenho ou a expressão de competências no trabalho. Esse estudo valeu-se de entrevistas para coletar dados junto a cem empregados de dez empresas germânicas da área de seguridade. Procurou verificar a existência de “práticas deliberadas”³⁰ no trabalho de corretores de seguros e se a eventual prática predizia o desempenho deles no trabalho. Foram identificadas dez práticas deliberadas usualmente adotadas pelos sujeitos: preparação, simulação mental, pedido de

³⁰ Sonntag & Kleine (2000) definem "prática deliberada" como uma atividade desempenhada regularmente com o objetivo explícito de aprimorar competências profissionais. Tem como foco o exercício, em bases regulares, de tarefas práticas específicas com foco sobre lacunas ou *gaps* de desempenho, visando aprimorar competências para eliminar tais lacunas.

feedback, reuniões formais e informais, conversa privada, consulta a *experts*, consulta a colegas e outras. As análises de regressão hierárquica indicaram que, quanto maior a quantidade de tempo corrente (semanal) dedicado às práticas deliberadas, melhor o desempenho profissional, tendo esse tempo de prática explicado aproximadamente 6% da variância do desempenho dos corretores.

No que diz respeito ao setor pesquisado, predominaram os estudos realizados apenas em organizações do setor privado (doze artigos), como é o caso de Moura e Bitencourt (2004) e de Tikkanen (2002). Seis artigos apresentavam pesquisas produzidas somente em organizações públicas (Felix, 2005; e Kim e cols., 2004, por exemplo); um coletou dados tanto em organização privada como no setor público (Nunes & Barbosa, 2003); outros sete não continham informações sobre a natureza das organizações estudadas. O segmento da economia mais investigado foi o terciário: dezessete artigos relataram pesquisas realizadas apenas em organizações do setor de serviços (Del Prette e cols., 1998; e Dudley e cols., 2001, por exemplo); um apresentou estudo produzido tanto no setor de serviços como em organizações industriais (Bitencourt, 2004); seis relataram pesquisas realizadas somente no setor secundário (Döös e cols. 2005; e Murray, 2003, por exemplo); outros dois não informaram o segmento da economia estudado.

Nenhum dos estudos revisados foi realizado no setor primário da economia (agricultura), o que constitui outra lacuna nas pesquisas sobre o tema. É possível que isso tenha ocorrido devido à dificuldade de coletar dados junto a sujeitos com baixa escolaridade, uma vez que, segundo Borges e Pinheiro (2002), os trabalhadores da agricultura estão tipicamente entre aqueles com menor grau de instrução.

A maior parte das pesquisas revisadas procurou examinar a contribuição de atividades formais de aprendizagem para o desenvolvimento ou a expressão de competências profissionais, ou seja, objetivaram avaliar resultados de treinamentos, fundamentalmente em dois níveis: aprendizagem (oito artigos) e impacto no trabalho (seis artigos). A maioria das investigações que procuraram avaliar o efeito de treinamentos sobre o comportamento ou desempenho do treinando (impacto no trabalho) baseou suas análises em heteroavaliações. Algumas delas utilizaram, também, auto-avaliações e medidas “duras” de desempenho, visando melhorar a precisão de suas estimativas, como é o caso de Oliveira e Ituassu (2004). As investigações que avaliaram treinamentos no nível da aprendizagem, no entanto, em sua maioria (Fleury & Jacobsohn, 2003; Rocha-Pinto, 1999; e Kim e cols, 2004, entre outros), basearam suas estimativas apenas em

medidas perceptivas, coletadas por meio de auto-relato dos sujeitos, as quais são mais sujeitas à leniência, desejabilidade social e outros vieses, prejudicando a precisão e confiabilidade da avaliação. Melhor seria a utilização de provas, simulações ou testes específicos – realizados antes e depois do treinamento – por meio dos quais fosse possível verificar a real retenção dos conteúdos ministrados ou o domínio de competências.

É importante, aqui, fazer algumas considerações sobre outras limitações e problemas identificados nas pesquisas revisadas. No que se refere à descrição de competências, embora tais pesquisas, em sua maioria, sejam ricas na identificação de práticas ou ações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de competências (ou para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes), muitas delas não descrevem, de forma completa, clara e objetiva, as competências desenvolvidas pelos sujeitos. É relativamente comum a inobservância de cuidados metodológicos como aqueles sugeridos por Brandão e Bahry (2005), Bruno-Faria e Brandão (2003), Carbone e cols. (2005) e Mager (1990), entre outros, conforme comentado no capítulo anterior. Em decorrência, algumas competências foram descritas pelos autores de forma demasiadamente longa, enquanto outras parecem incompletas, utilizam verbos inadequados ou contêm ambigüidades e abstrações, não revelando ao leitor qual a clara contribuição da ação ou do processo de aprendizagem investigado. É o caso, por exemplo, de competências que são descritas como a capacidade de “*estar sempre aberto a novas experiências*” ou de “*ser altamente adaptável*” (Perera e cols., 2004, p. 8), assim como daquelas que são indicadas apenas por termos como “*seleção de pessoal*” (Trahan & McAllister, 2002, p. 460) ou “*planejamento*” (Murray, 2003, p. 310), que não esclarecem precisamente o que o profissional deve ser capaz de realizar.

Sobre isso, Baum e cols. (2001) esclarecem que as competências devem ser descritas de forma simples (mas não imprecisa) e acurada (mas não em linguagem ou estrutura complexa, que as tornem impraticáveis ou incompreensíveis), como já comentado. A descrição precisa das competências a serem desenvolvidas constitui etapa fundamental do planejamento de ações formais de aprendizagem (Mager, 1990), na medida em que elas representam a base para a formulação de objetivos instrucionais (Carbone e cols., 2005).

Constitui outra limitação comum nas pesquisas revisadas a falta de validação estatística dos questionários utilizados. Embora boa parte dos artigos tenha adotado esse instrumento para coleta de dados, apenas cinco questionários foram validados por meio de análise fatorial (Godoy e cols., 2005; e Schmidt e cols., 2006, por exemplo). A validação

psicométrica dos instrumentos de pesquisa é fundamental para verificar a qualidade de suas escalas. Ainda sobre a utilização de questionários, são poucos os artigos que detalham a adoção de cuidados metodológicos na formulação dos itens do instrumento de pesquisa utilizado, como é o caso de Godoy e cols. (2005), que procuraram validar semanticamente os itens ou competências descritas, visando refiná-las e garantir a compreensão delas por parte da população a que se destinavam.

Este capítulo revisou a literatura sobre aprendizagem nas organizações e suas relações com o desenvolvimento de competências. Foram expostos conceitos, práticas e fatores que influenciam a aprendizagem, tendo sido analisadas e discutidas proposições e teorias que fundamentam a presente pesquisa. Abordaram-se, entre outros tópicos, as relações entre aprendizagem e competência, trilhas de aprendizagem para desenvolvimento de competências, estratégias de aprendizagem no trabalho e motivação para aprender.

Foram revisados, também, estudos empíricos publicados no período de 1996 a 2006, procurando-se caracterizar pesquisas nacionais e estrangeiras dedicadas a descrever ou examinar relações entre aprendizagem e competência, em especial aquelas que procuraram evidenciar a contribuição de práticas de aprendizagem, sejam elas formais ou informais, para o desenvolvimento de competências. Nesta revisão crítica, foram analisados os enfoques teóricos utilizados pelos autores, os propósitos e as opções metodológicas de suas pesquisas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise mais utilizados, entre outros aspectos. Discutiram-se, ainda, problemas e limitações das pesquisas revisadas, procurando-se revelar carências, lacunas e questões para estudo.

Em geral, constatou-se a predominância, nos artigos nacionais, de estudos que buscavam examinar a contribuição de atividades formais de aprendizagem (ações de TD&E) para o desenvolvimento ou a expressão de competências profissionais. Ou seja, revelaram-se mais comuns no Brasil as pesquisas que procuram avaliar resultados de treinamentos, em termos de aprendizagem e sua transferência para o trabalho. Nos artigos publicados no exterior, por outro lado, há certo equilíbrio entre investigações que se dedicaram a examinar a aprendizagem informal no trabalho e aquelas que buscaram avaliar a contribuição de ações de TD&E para o desenvolvimento de competências.

Constatou-se também, tanto no Brasil quanto no exterior, leve predominância da descrição de competências humanas – desenvolvidas nas ações de aprendizagem examinadas – a partir de seus elementos constitutivos (conhecimentos, habilidades e

atitudes). Assim, em geral a contribuição das ações de aprendizagem foi avaliada tomando-se como referência os conteúdos aprendidos. A maioria dos artigos analisados relatava pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo mais comum. Verificou-se, ainda, a existência de pluralismo metodológico nos estudos nacionais e estrangeiros, isto é, a utilização de variadas técnicas de pesquisa.

Entre as limitações mais frequentes nas investigações revisadas, pode-se mencionar a descrição vaga e imprecisa de competências profissionais e das atividades de ensino-aprendizagem examinadas, o uso de apenas medidas perceptivas (baseadas em auto-relatos) para avaliação de aprendizagens, a utilização de amostras não-probabilísticas de pequena amplitude e a falta de validação estatística de instrumentos de pesquisa utilizados.

A revisão realizada revelou, ainda, algumas carências ou lacunas nas pesquisas sobre o tema. Do ponto de vista metodológico, há necessidade de investigações que se utilizem, por exemplo, de avaliações por múltiplas fontes, de amostras probabilísticas, e da validação semântica e estatística de suas escalas, visando aumentar a precisão e validade de estimativas acerca da influência da aprendizagem sobre o domínio de competências profissionais e o desempenho no trabalho. Em relação aos modelos teóricos de investigação, faltam estudos destinados a verificar, entre outros aspectos, que práticas ou estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas ao desenvolvimento de competências e à melhoria de desempenho, a exemplo do que já foi sugerido por Holman e cols. (2001) e Sonnentag e cols. (2004). Somente um dos artigos revisados (Sonnentag & Kleine, 2000) buscou examinar essas relações.

Como existem importantes pressupostos teóricos (como os mencionados em seções anteriores) que carecem de investigações empíricas, importa a realização de mais estudos, por exemplo, acerca da influência da motivação para aprender, de ações de TD&E empreendidas, do modelo de trilhas de aprendizagem, e da quantidade de treinamento a que está submetido o indivíduo (horas de aula ou de estudo), entre outras variáveis, sobre o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e sobre o desempenho no trabalho.

Dando continuidade à revisão da literatura que fundamenta a presente tese, expõem-se a seguir conceitos, proposições e teorias que versam sobre o desempenho no trabalho e nas organizações. Ao final do próximo capítulo, são revisadas também pesquisas empíricas sobre o tema, em especial aquelas dedicadas a evidenciar a influência do domínio de competências sobre o desempenho profissional e organizacional.

4. DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES

Muitos autores (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Brandão & Guimarães, 2001; Carbone e cols., 2005; e Nisembaum, 2000, entre outros) comentam que a competência está associada à noção de desempenho, uma vez que a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho (elementos constitutivos da competência) resulta em um desempenho profissional, com prováveis reflexos sobre os resultados organizacionais. Assim, o desempenho da pessoa representaria uma manifestação de suas competências, expressas em razão dos comportamentos que o indivíduo adota no trabalho e de resultados decorrentes (Gilbert, 1978).

Nas próximas seções, serão discutidos conceitos e proposições afetos ao desempenho nas organizações e suas relações com a noção de competência.

4.1 - PRINCIPAIS CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

O conceito de desempenho está associado, em geral, a ações empreendidas para a consecução de resultados (Sonnetag & Frese, 2002). Expressa a idéia de atuação humana voltada para o alcance de metas, passível de julgamento em termos de adequação, eficiência e eficácia (Abbad-OC, 1999).

Segundo Caetano (1996), a noção de desempenho pressupõe a existência de um *executante*, que adota uma *ação* ou *comportamento*, frente a um contexto ou *situação*, visando atingir *resultados*. O desempenho, então, não constitui uma qualidade ou atributo pessoal, mas uma ação ou conjunto de ações direta ou indiretamente observáveis, mensuráveis e dinâmicas (Abbad-OC, 1999; Silva, 2001).

No contexto organizacional, o desempenho no trabalho refere-se à “*atuação do empregado em face de um cargo que ele ocupa na organização, cujo conteúdo especifica as responsabilidades, tarefas e desafios que lhe foram atribuídos*” (Lucena, 1992, p. 29). Expressa conjuntos de comportamentos relacionados a atividades, papéis ocupacionais, normas, expectativas, metas e padrões de eficiência e eficácia estabelecidos no trabalho (Abbad-OC, 1999). Compreende o “*o quê, como, onde, quando, para que e com que padrões as tarefas são executadas pelas pessoas*” (Abbad & Borges-Andrade, 2004, p. 256).

Sonnetag e Frese (2002) esclarecem que o conceito de desempenho no trabalho pode envolver comportamentos e resultados. Para esses autores, comportamentos referem-se a ações empreendidas pelo indivíduo, ou seja, àquilo que o empregado faz em

uma situação de trabalho, enquanto resultados representam conseqüências do comportamento adotado. Argumentam que o *comportamento* de “ensinar habilidades de leitura a crianças” – expresso por uma professora do ensino fundamental –, por exemplo, pode ter como *resultado* a “proficiência de leitura dos alunos”. E ressaltam que, embora a maioria dos autores reconheça a necessidade de diferenciar esses dois aspectos (comportamentos e resultados), não há consenso na literatura sobre qual desses dois elementos deveria ser denominado desempenho (Sonnetag & Frese, 2002).

O conceito de desempenho no trabalho, portanto, está associado à noção de competência profissional, visto que compreende não apenas os resultados atingidos pelas pessoas em um contexto produtivo, mas também o comportamento utilizado por elas para alcançar tais resultados (Brandão & Guimarães, 2001; Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Para ser considerado competente, o desempenho deve estar em conformidade com objetivos, metas e valores organizacionais de eficiência e eficácia (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Desempenho competente, então, é aquele que evidencia as competências desejadas – ou os conhecimentos, habilidades e atitudes – no trabalho, o qual se aproxima de padrões estabelecidos ou atende a critérios de excelência, com frequência e por razoável período de tempo (Abbad, Freitas & Pilati, 2006).

É importante ressaltar que a competência profissional é condição necessária, mas não suficiente para atingir os resultados desejados no trabalho. Isso porque o desempenho é multideterminado, isto é, afetado por diferentes fatores (Guimarães, Lourenço, Leitão & Azevedo, 1997; Sonnetag & Frese, 2002). Resulta não só das competências e de outras características dos empregados (como idade e nível de escolaridade, por exemplo), mas também das relações interpessoais estabelecidas entre eles e de características da organização e do ambiente de trabalho (Guimarães, 1998). Retomando o exemplo anterior, Sonnetag e Frese (2002) comentam que, ainda que uma professora adote perfeitamente o comportamento de “ensinar habilidades de leitura” a seus alunos, nem sempre o resultado decorrente será a melhoria da “proficiência de leitura” deles. Além do comportamento da professora, outros fatores podem influenciar o resultado desejado, como as condições físicas da sala de aula e a eventual existência de déficits de atenção entre os alunos, por exemplo.

Sobre isso, Abbad, Freitas e Pilati (2006) e Abbad-OC, Lima e Veiga (1996) destacam que deficiências no desempenho podem ser decorrentes de diversos fatores, como a falta de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte do empregado e a ausência

de um contexto de trabalho adequado, que ofereça suporte ao profissional. Constituem condições ou requisitos para que alguém apresente um desempenho competente (de acordo com expectativas, normas e padrões de excelência), a necessidade de o profissional “ser capaz de” e “querer” fazer (possuir as competências e a motivação necessárias) e de a organização propiciar suporte para execução eficaz do trabalho (Abbad-OC, 1999; Abbad, Freitas & Pilati, 2006). O desempenho competente requer, portanto, o domínio da tarefa, a motivação para realizá-la e o suporte da organização³¹ (condições de trabalho adequadas), conforme ressaltam Abbad e Borges-Andrade (2004).

Vale destacar ainda que, segundo Reis (2000), um dos estados psicológicos que impactam o comportamento profissional é justamente o conhecimento, por parte do empregado, dos resultados do seu trabalho. Assim, o grau com que a pessoa recebe informações claras e objetivas sobre o seu desempenho atual influencia o seu desempenho futuro (Reis, 2000), aspecto que justificaria a necessidade de as organizações avaliarem periodicamente o desempenho de seus empregados e de suas unidades produtivas, o que será discutido nas próximas seções.

4.2 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Avaliar é sinônimo “*de apreciar, julgar, estimar ou determinar o valor de alguma coisa ou de alguém*” (Silva, 2001, p. 182). Significa, em síntese, comparar resultados alcançados com aqueles que eram esperados (Guimarães, 1998). A avaliação constitui processo inerente a qualquer atividade humana. Serve de base para a “*apreciação de um fato, de uma idéia, de um objetivo ou de um resultado*” (Silva, 2001, p. 183).

No ambiente organizacional, a avaliação de desempenho tem como objeto principal o trabalho que o empregado executa e que lhe é atribuído em razão de processos, objetivos e metas organizacionais (Brandão & Guimarães, 2001). Avaliar o desempenho das pessoas no trabalho, então, implica observar o comportamento de cada indivíduo, os resultados advindos desse comportamento, o trabalho realizado e o ambiente organizacional no qual a pessoa está inserida (Silva, 2001). Implica também comparação, tanto entre o resultado obtido (ou comportamento adotado) e aquele que era esperado, como entre pessoas (Caetano, 1996; Guimarães, 1998).

³¹ A natureza do suporte organizacional e a sua influência sobre o desempenho no trabalho serão abordados mais adiante, ainda neste capítulo.

Sob uma ótica funcionalista, a avaliação é vista como um processo que objetiva promover o desenvolvimento das pessoas e a melhoria de seu desempenho no trabalho (Brandão, Zimmer e cols., 2008; Caetano, 1996; Goodale, 1992; Lawler III, Mohrman & Resnick, 1995; Lucena, 1992), enquanto sob uma perspectiva crítica a avaliação de desempenho é compreendida como um mecanismo utilizado pelas organizações para exercer pressão e controle psicossocial sobre os trabalhadores (Pagès, Bonetti, Gaulejac & Descendre, 1993; Monteiro, 1986).

Segundo a perspectiva funcionalista, a avaliação do desempenho no trabalho constitui um instrumento gerencial (Reis, 2000), uma ferramenta ou meio para se obter informações que possam subsidiar decisões organizacionais, em especial no que concerne à gestão de pessoas (Silva, 2001). Nesse sentido, os resultados da avaliação são frequentemente utilizados para identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento, decidir quanto à concessão de promoções e recompensas, subsidiar alocações de pessoal (Robbins, 1999), estabelecer objetivos e metas de trabalho, reconhecer o desempenho das pessoas e prover os trabalhadores com informações e apoio necessários para o seu desenvolvimento (Lawler III e cols., 1995), entre outros propósitos.

Embora a avaliação de desempenho seja utilizada para orientar o trabalho humano desde a Antiguidade (Brandão & Guimarães, 2001), foi durante o Século XX que os mecanismos de avaliação evoluíram dos convencionais controles de tempos e movimentos para “*processos que consideram o empregado e o seu trabalho como parte de um contexto organizacional e social mais amplo*” (Guimarães e cols., 1997, p. 2). Diferentes métodos e instrumentos de avaliação (incidentes críticos, avaliação por objetivos, escolha forçada, escalas gráficas de classificação e escalas comportamentais, entre outros) surgiram e foram aprimorados ao longo das últimas décadas (Caetano, 1996; Robbins, 1999).

No que diz respeito à responsabilidade pela avaliação, por exemplo, esses instrumentos evoluíram de modelos de avaliação descendente (unilateral), por meio dos quais o superior hierárquico avaliava unilateralmente seus subordinados (Caetano, 1996), para mecanismos que envolvem outras fontes de informação, como na avaliação bilateral, em que se busca associar a avaliação realizada pelo superior a uma auto-avaliação, procurando-se obter consenso entre elas (Brandão & Guimarães, 2001; Caetano, 1996).

Mais recentemente, outras fontes passaram a ser incluídas no processo avaliativo, como pares, subordinados e até mesmo clientes, dando origem à denominada Avaliação

360 Graus (Brandão & Guimarães, 2001; Edwards & Ewen, 1996; Reis, 2000; Silva, 2001). Esse modelo propõe a utilização de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por diversos atores envolvidos no processo produtivo (superior, subordinados, o próprio empregado, pares e clientes, entre outras possibilidades). Tem o pressuposto de que a avaliação realizada por diversas fontes gera informações mais ricas e estimativas mais precisas sobre o desempenho das pessoas, sobretudo porque os envolvidos passam a compartilhar a responsabilidade pelo processo avaliativo e eventuais vieses na percepção de um dos avaliadores se diluem nas avaliações realizadas pelos demais, conforme relatos de casos de empresas que utilizam esse mecanismo de avaliação (Brandão, Zimmer e cols., 2008; Craide & Antunes, 2004).

Além disso, as práticas de avaliação de desempenho evoluíram de iniciativas que envolviam somente avaliações episódicas – em geral baseadas na comparação entre o que se desejava da pessoa (resultado esperado) e sua atuação efetiva – para processos mais sistematizados, que incluem algum mecanismo de acompanhamento contínuo do desempenho no trabalho. Para Aluri e Riechel (1994) e Lucena (1992), esse acompanhamento permite, mediante orientação e *feedback* frequentes ao trabalhador, corrigir eventuais desvios no decorrer do processo produtivo, para assegurar que a execução do trabalho corresponda ao que foi planejado. Por essa razão, a expressão *gestão de desempenho* passou a ser mais utilizada para designar os processos de avaliação (Brandão & Guimarães, 2001). É que o termo *gestão* dá ao mecanismo de avaliação a conotação de um processo contínuo, que envolve atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação propriamente dita (Guimarães, 1998).

Outro aspecto que se buscou aprimorar nos modelos de gestão de desempenho diz respeito aos níveis de avaliação. Como tanto o trabalho quanto o desempenho das pessoas são multideterminados (Guimarães e cols., 1997), algumas organizações passaram a utilizar metodologias que associam a avaliação do desempenho individual com o desempenho organizacional, em lugar de processos de avaliação centrados unicamente no indivíduo (Brandão, Zimmer e cols., 2008; Guimarães e cols., 1997). Em relação a esse aspecto, Guimarães (1998) destaca que a avaliação faz parte de um contexto maior de gestão organizacional e, assim, deve integrar os diferentes níveis ou estratos da organização, desde o estratégico até o operacional. Para esse autor, os mecanismos de gestão do desempenho, para serem mais efetivos, devem contemplar as dimensões

individual e coletiva, associando a avaliação do desempenho das pessoas com a das equipes de trabalho, de unidades produtivas e da organização como um todo (Guimarães, 1998).

O desempenho de uma organização (ou de suas unidades produtivas) geralmente é avaliado tendo-se como referência medidas de quantidade ou qualidade dos resultados atingidos, em diferentes perspectivas de desempenho, conforme será discutido adiante, na seção 4.4. Analisar se a visão de futuro, os objetivos e as metas estabelecidos para uma organização (ou unidade produtiva) foram alcançados significa, em síntese, avaliar seu desempenho (Guimarães, 1998).

A avaliação dos resultados organizacionais é feita a partir de indicadores de desempenho, geralmente relacionados à perspectiva financeira, utilizando-se medidas como lucratividade, rentabilidade de produtos, liquidez, custos e retorno sobre o patrimônio (Antunes & Martins, 2005; Nisembaum, 2000). Pode envolver, ainda, indicadores inerentes a outras perspectivas de desempenho, como a satisfação dos clientes, a reputação da organização e a qualidade de seus processos internos, entre outros (Kaplan & Norton, 1997; Nisembaum, 2000).

Enquanto os indicadores de desempenho organizacional preocupam-se fundamentalmente com o resultado, produto ou serviço gerado pela organização, os de desempenho de equipes e de indivíduos podem voltar-se tanto para o resultado do trabalho realizado quanto para o comportamento necessário para produzi-lo (Guimarães, 1998), aspectos que são abordados a seguir.

4.3 - INDICADORES DE DESEMPENHO

Como comentado anteriormente, existem dois principais tipos de critérios³² ou de indicadores geralmente utilizados para avaliação do desempenho: os centrados nos comportamentos adotados pelas pessoas no trabalho e os centrados nos resultados decorrentes desses comportamentos (Brandão & Guimarães, 2001; Caetano, 1996; Carbone e cols., 2005; Gilbert, 1978).

³² Na avaliação do desempenho humano no trabalho existem outras duas abordagens ou critérios utilizados: a avaliação centrada na personalidade, que faz uso de escalas ancoradas em traços de personalidade; e a avaliação centrada na comparação entre as pessoas, que se baseia em mecanismos de ordenação ou de distribuição forçada dos indivíduos avaliados (Caetano, 1996). Estas, no entanto, encontram-se em certo desuso. A primeira, porque os atributos de personalidade em geral são pouco específicos, vagamente definidos e difíceis de objetivar, de tal forma que as avaliações tornam-se mais suscetíveis a erros, vieses e cotações subjetivas (Abbad-OC e cols., 1996; Caetano, 1996). A segunda, porque a falta de ancoragem em critérios mais objetivos (como comportamentos e resultados) não só prejudica a precisão da ordenação e torna discricionária a avaliação, como também não permite oferecer *feedback* adequado ao avaliado (Caetano, 1996).

Um indicador constitui um parâmetro quantificável, derivado de alguma informação básica, que pode ser utilizado para medir o desempenho de uma organização, ou de suas unidades produtivas, equipes de trabalho e empregados, dependendo do nível organizacional que tais informações representam. Refere-se a uma variável mensurável, que tem como função indicar, utilizando escalas referenciais específicas, um estágio de desenvolvimento desejável para a organização ou parte dela (Guimarães, 1998).

Em instrumentos de avaliação centrados no comportamento das pessoas, os indicadores de desempenho são representados por padrões ou expectativas comportamentais, ou seja, por competências profissionais³³ relevantes para a organização, descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação no trabalho, conforme relatado anteriormente, no Capítulo 2 desta tese. Tais comportamentos desejados poderiam ser descritos, por exemplo, da seguinte forma: “*atende o cliente com receptividade e cortesia, levando em consideração suas expectativas*” (Carbone e cols., 2005, p. 53); ou, ainda, “*edita textos com agilidade, sem erros de digitação, utilizando o aplicativo word*” (Brandão & Bahry, 2005, p. 183). Nesse caso, a avaliação é realizada procurando-se determinar, por meio de observação e da utilização de escalas específicas, o quanto o comportamento expresso pelo avaliado se aproxima ou se distancia dessas expectativas ou padrões comportamentais (competências desejadas).

Em instrumentos centrados nos resultados, por outro lado, a avaliação é realizada de forma mais objetiva, comparando-se os resultados obtidos com metas quantificáveis previamente estipuladas. Nesse caso, o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas organizacionais possibilita a definição de indicadores de desempenho em relação aos quais a avaliação será realizada. A esses indicadores são associados os conceitos de índice e de padrão. O primeiro é utilizado para quantificar o indicador, representando o resultado numérico de uma relação matemática, enquanto o segundo constitui o referencial ou padrão de comparação, ou seja, a meta de desempenho a ser alcançada (Guimarães, 1998).

Assim, um indicador de desempenho definido como, por exemplo, a “satisfação do cliente”, poderia ter como índice o percentual de clientes muito satisfeitos com os serviços prestados pela organização e, como padrão ou meta a ser atingida, “*eleva de 57% para 65% o percentual de clientes muito satisfeitos*” (Carbone e cols., 2005, p. 51). Se o indicador fosse, por sua vez, definido como a “pontualidade nas entregas”, então o índice

³³ Sob essa ótica, a expressão de competências no trabalho constitui uma das facetas do desempenho individual. Ver Brandão e Guimarães (2001) e Carbone e cols. (2005).

poderia ser o percentual de produtos entregues dentro do prazo acordado com o cliente, enquanto o padrão ou meta poderia ser estabelecido como “*eleva de 91% para 95% o percentual de produtos entregues no prazo*” (p. 51).

Em geral, as organizações têm procurado utilizar modelos de gestão do desempenho que permitam avaliar concomitantemente esses dois tipos de indicador ou critério (comportamentos e resultados), pois avaliar somente o comportamento no trabalho não garante a consecução do resultado esperado, enquanto mensurar apenas os resultados pode induzir as pessoas a adotar comportamentos inadequados na tentativa de alcançar a meta desejada (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Outro aspecto que tem sido muito discutido, principalmente em avaliações centradas nos resultados organizacionais, diz respeito às dimensões ou perspectivas de desempenho que devem ser objeto de mensuração. Nesse sentido, alguns autores (Kaplan & Norton, 1997; e Nisembaum, 2000, entre outros) têm proposto a utilização de sistemas de gestão que procuram equilibrar o estabelecimento de indicadores em diferentes perspectivas de desempenho. É o caso do modelo denominado *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 1997) – discutido na próxima seção –, cujas premissas orientam o sistema gerencial adotado pelo Banco do Brasil (Brandão, Zimmer e cols., 2008), organização objeto do presente estudo, conforme descrito no Capítulo 7 desta tese.

4.4 - BALANCED SCORECARD

Historicamente, o processo de avaliação do desempenho organizacional esteve atrelado essencialmente à utilização de relatórios financeiros, que expressavam os resultados de uma organização a partir de medidas como lucratividade, rentabilidade de produtos e retorno sobre o patrimônio. A gestão do desempenho através desses relatórios baseia-se em um modelo contábil desenvolvido há décadas, para um ambiente empresarial caracterizado por operações isoladas entre entidades independentes, como era típico na sociedade industrial (Carbone e cols., 2005). Tais medidas financeiras – quando utilizadas de forma isolada –, no entanto, parecem agora inadequadas para orientar e avaliar a trajetória organizacional em ambientes competitivos, visto que descrevem situações passadas, sem projetar a geração de valor futuro (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

No atual contexto empresarial, a inovação e a melhoria contínua de produtos, serviços e processos decorrem, cada vez mais, da utilização de novas competências profissionais, tecnologias de informação e sistemas gerenciais. À medida que as

organizações investem no desenvolvimento dessas novas competências e tecnologias, seu desempenho não deve ser mensurado somente a curto prazo, utilizando-se apenas o modelo tradicional de contabilidade financeira (Carbone e cols., 2005).

Buscando aprimorar os mecanismos tradicionais de avaliação do desempenho organizacional, Kaplan e Norton (1997) desenvolveram um sistema gerencial que procura ampliar o modelo da contabilidade financeira, incorporando a avaliação de ativos intangíveis e intelectuais de uma empresa, como produtos e serviços de alta qualidade, funcionários competentes e motivados, processos eficientes e clientes satisfeitos. Tal sistema, denominado *Balanced Scorecard (BSC)*, preserva as medidas financeiras tradicionais, mas focaliza indicadores em outras três perspectivas de desempenho: clientes, processos internos e aprendizagem. Conforme ilustra a Figura 13, o *Balanced Scorecard* procura traduzir a missão, a visão de futuro e a estratégia organizacional em objetivos, indicadores, metas e ações – de curto, médio e longo prazos –, organizados segundo quatro diferentes perspectivas de desempenho.

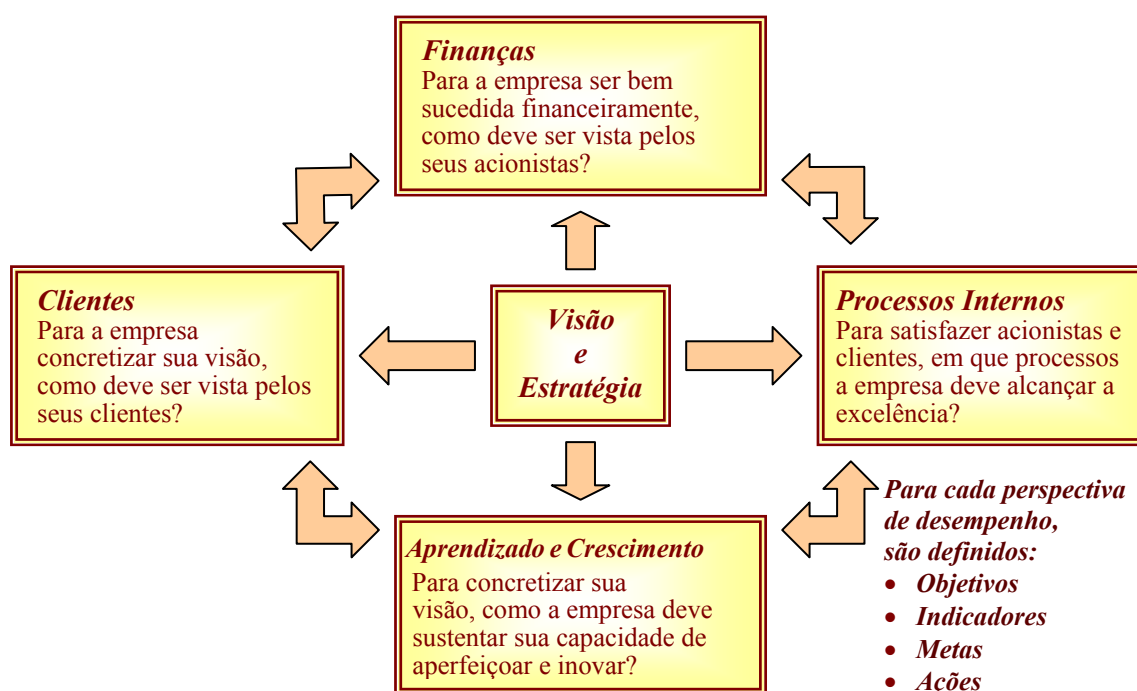


Figura 13. O *Balanced Scorecard* como sistema de gestão estratégica.

Fonte: Kaplan e Norton (1997, p. 10), com adaptações.

Dessa forma, as ações gerenciais continuam sendo acompanhadas pelos tradicionais relatórios financeiros, mas passam a ser orientadas também para o alcance de metas referentes a clientes, processos internos, inovações, funcionários e sistemas.

O acompanhamento, então, mantém indicadores de desempenho de curto prazo – como é típico na perspectiva financeira –, mas agrega indicadores de médio e longo prazos, na tentativa de projetar resultados futuros (Nisembaum, 2000).

A *perspectiva financeira* indica se a estratégia da empresa está contribuindo para a melhoria de resultados financeiros, normalmente expressos por medidas como lucro líquido, receita operacional, rentabilidade, retorno sobre o patrimônio, retorno sobre investimentos, liquidez e valor econômico agregado (Kaplan & Norton, 1997).

A *perspectiva dos clientes* permite direcionar esforços da organização para identificação, conquista e manutenção de certos segmentos de clientes e mercados-alvo. Indicadores de desempenho nessa perspectiva podem incluir satisfação do cliente, captação e retenção de clientes, índices de reclamações, percentual de participação no mercado, imagem e reputação da empresa e de suas marcas (Nisembaum, 2000).

A *perspectiva dos processos internos*, por sua vez, orienta não só o aperfeiçoamento de processos críticos nos quais a organização deve alcançar a excelência, mas também a incorporação de inovações. Segundo Kaplan e Norton (1997), as medidas de desempenho nessa perspectiva devem voltar-se para processos que têm maior impacto sobre a satisfação do cliente e o alcance de objetivos financeiros, uma vez que as empresas obtêm lucratividade a partir da produção, entrega e assistência ao cliente por um custo inferior ao preço recebido. Os indicadores de processos internos podem envolver a qualidade de produtos e serviços, medidas de garantia (consertos e devolução de produtos), índices de produtividade, ciclo de operações e tempo de desenvolvimento de novos produtos.

Finalmente, a *perspectiva do aprendizado e do crescimento* age sobre a infraestrutura que a organização deve construir para gerar crescimento e melhoria a longo prazo, baseando-se no pressuposto de que é improvável que as empresas sejam capazes de atingir metas de longo prazo para clientes e processos internos utilizando tecnologias e capacidades atuais. De acordo com Kaplan e Norton (1997), o aprendizado e o crescimento provêm basicamente de pessoas, sistemas e instrumentos gerenciais, de forma que os indicadores de desempenho nessa perspectiva devem orientar investimentos em pesquisa e desenvolvimento, TD&E, tecnologias de informação e sistemas. Entre as medidas afetas a essa perspectiva, é possível citar o clima organizacional, a competência dos funcionários, medidas de satisfação e retenção de funcionários qualificados, e a disponibilidade de sistemas e tecnologias de informação (Nisembaum, 2000).

É importante ressaltar que, como a estratégia organizacional representa um conjunto de hipóteses sobre relações entre causas e efeitos, os objetivos e respectivos indicadores em cada perspectiva de desempenho podem exercer influência uns sobre os outros, conforme ilustra a Figura 14.

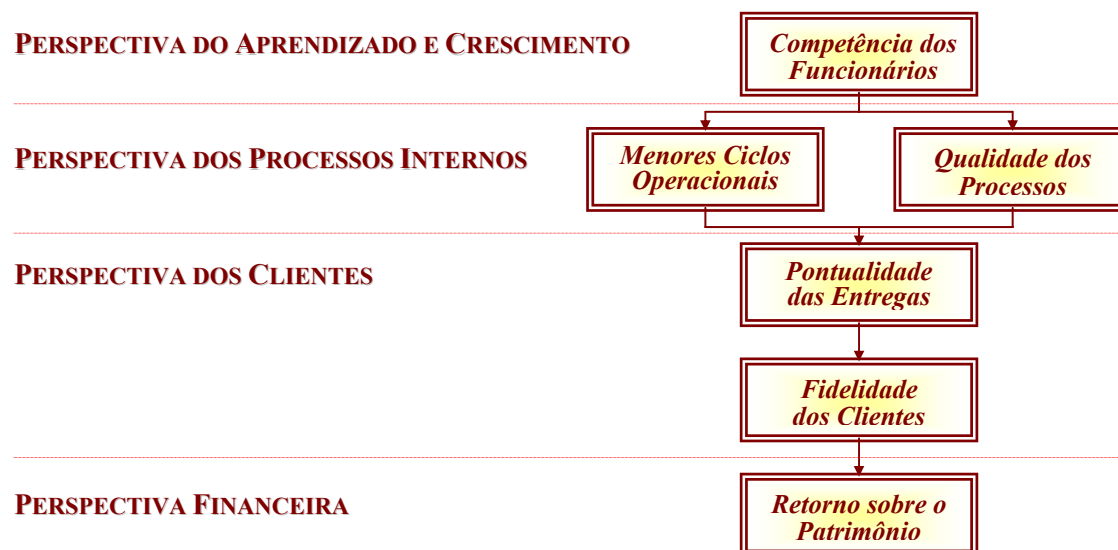


Figura 14. Relações entre indicadores e perspectivas do *Balanced Scorecard*.

Fonte: Kaplan e Norton (1997, p.31), com adaptações.

O exemplo apresentando nessa Figura sugere que a competência dos funcionários, indicador de desempenho da perspectiva da aprendizagem, constitui condicionante da qualidade dos processos de trabalho e da redução de ciclos operacionais, indicadores da perspectiva dos processos internos. Estima-se que estes últimos indicadores, por sua vez, exerçam influência sobre a pontualidade nas entregas e, conseqüentemente, sobre a fidelidade dos clientes, medidas estas pertencentes à perspectiva dos clientes. Finalmente, supõe-se que, quanto maior a fidelidade dos clientes, maiores serão as vendas e, por conseguinte, maior o retorno sobre o capital empregado, indicador este da perspectiva financeira. Assim, o desempenho da organização em uma perspectiva pode exercer impacto sobre os resultados nas demais perspectivas de desempenho (Kaplan & Norton, 1997).

Algumas empresas que utilizam os pressupostos do *BSC* em seus modelos de gestão de desempenho procuram decompor os objetivos e metas estratégicas (organizacionais e de unidades produtivas), em medidas específicas no nível operacional (equipes de trabalho e indivíduos), visando alinhar iniciativas individuais, departamentais e

organizacionais para o alcance de objetivos estratégicos. É o caso do modelo adotado pelo Banco do Brasil, comentado adiante, no Capítulo 7 desta tese, que orienta o desempenho profissional e organizacional a partir de seis perspectivas: resultado econômico; estratégia e operações (ambas relacionadas à perspectiva financeira do *BSC*); comportamento organizacional (equivalente à perspectiva aprendizagem e crescimento do *BSC*); sociedade (que não encontra dimensão análoga no *BSC*); clientes; e processos internos (as quais mantiveram a denominação original do *BSC*), conforme descrito em Banco do Brasil (2005) e em Brandão, Zimmer e cols. (2008).

Nas seções anteriores, discutiu-se o desempenho no trabalho como uma propriedade influenciada pelos conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos (Brandão & Borges-Andrade, 2007; Sonnentag & Frese, 2002). O desempenho, no entanto, é influenciado também por características do ambiente de trabalho, como o número de empregados de uma unidade (Antunes & Martins, 2005) e o suporte organizacional oferecido a eles (Abbad-OC, 1999), por exemplo, que influenciam a coordenação entre a ação e as propriedades disposicionais do indivíduo, aumentando ou reduzindo a possibilidade de a pessoa expressar suas competências, conforme já comentado.

Sobre isso, é importante ressaltar que há evidências de que aspectos relacionados ao suporte organizacional disponível ao indivíduo, como o apoio oferecido pelo gestor, incentivos e oportunidades de desempenho, e outras propriedades situacionais, afetam significativamente a expressão de competências no trabalho, o que será abordado a seguir.

4.5 - SUPORTE ORGANIZACIONAL AO DESEMPENHO

O ambiente de trabalho representa um importante condicionante do desenvolvimento e da expressão de competências profissionais (Le Boterf, 1999), na medida em que é constituído por diversos fatores contextuais que podem exercer efeitos diretos ou moderadores sobre a aprendizagem e o desempenho no trabalho. Quando tais fatores atuam como restritores, é menos provável que o indivíduo consiga aplicar, no trabalho, os conhecimentos, habilidades e atitudes de que dispõe (Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers & Salas, 2000). O domínio de competências, então, constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para que o profissional possa apresentar um desempenho exemplar. As pessoas necessitam também de apoio da organização para execução eficaz do trabalho, ou seja, de condições propícias ao desempenho competente (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad, Freitas & Pilati, 2006).

O desempenho no trabalho depende, portanto, de vários fatores. Entre os aspectos do ambiente que podem afetar a aprendizagem e o desempenho, encontram-se as políticas organizacionais de incentivos, recompensa e valorização (Abbad-OC, 1999; Gilbert, 1978), a estrutura e a tecnologia da organização (Sonntag e cols., 2004), a disponibilidade de orientações e informações direcionais (Gilbert, 1978; Peters & O'Connor, 1980); o apoio psicossocial disponível ao indivíduo (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Sonntag e cols., 2004) e a qualidade do ambiente físico de trabalho e do suporte material oferecido (Abbad-OC, 1999; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Peters & O'Connor, 1980).

Sobre isso, Peters e O'Connor (1980) e Sonntag e Frese (2002) comentam que, em certos contextos de trabalho, as pessoas, embora dispostas e capazes de exercer bem determinada atividade, podem ter seu desempenho inibido ou restringido em função de características situacionais do ambiente. As pessoas tendem a apresentar melhor desempenho e a expressar respostas afetivas mais favoráveis em relação a ambientes de trabalho nos quais não há restrições ou obstáculos contextuais (Abbad-OC, 1999; Abbad, Freitas & Pilati, 2006).

As variáveis do contexto de trabalho que exercem influência sobre o desempenho podem ser analisadas sob diferentes perspectivas (Abbad-OC, 1999; Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Mowday & Sutton, 1993), a saber: a) como *oportunidade* (quando as variáveis do ambiente atuam como facilitadoras e servem de estímulo ao desempenho competente) ou como *restrição* (quando o contexto atua como obstáculo ou dificultador); b) como fator de influência *proximal* (quando as variáveis do ambiente afetam diretamente o desempenho no trabalho) ou *distal* (quando a influência sobre o desempenho é exercida de modo indireto e menos contínuo); e c) como *antecedente* (quando as variáveis precedem o desempenho) ou como *conseqüente* (quando representam efeitos ou conseqüências da expressão de competências no trabalho).

Peters e O'Connor (1980) destacam a importância de se avaliar os efeitos de variáveis presentes no ambiente produtivo sobre os resultados no trabalho, posto que tais variáveis atuam como antecedentes do desempenho, facilitando ou restringindo o alcance de resultados. Segundo esses autores, os recursos situacionais oferecidos ao desempenho podem ser analisados quanto à sua disponibilidade, quantidade e qualidade, de forma que, segundo Abbad-OC (1999), instrumentos para mensurar o apoio da organização ao desempenho devem ser capazes de avaliar tais aspectos, visando identificar a existência de eventuais restrições ou fontes de inibição do desempenho exemplar no trabalho.

Alguns autores (Eisenberger, Huntington, Hutchinson & Sowa, 1986; Abbad-OC, 1999; entre outros), então, procuraram desenvolver instrumentos específicos para medir o suporte organizacional disponível ao empregado, objetivando investigar o relacionamento entre a percepção das pessoas sobre esse suporte, o comprometimento e o desempenho delas no trabalho, entre outras variáveis (Abbad, Coelho Jr, Freitas & Pilati, 2006).

Suporte organizacional diz respeito a percepções globais dos empregados acerca de o quanto a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Abbad, Coelho Jr. e cols., 2006; Rhoades & Eisenberger, 2002). Refere-se, portanto, a percepções do trabalhador sobre a qualidade do tratamento que este recebe da organização em retribuição ao esforço que despense no trabalho (Eisenberger e cols., 1986). Segundo Abbad-OC, Pilati e Borges-Andrade (1999, p. 31) e Abbad-OC (1999, p. 58), tais percepções “*baseiam-se na frequência, intensidade e sinceridade das manifestações organizacionais de aprovação, elogio, retribuição material e social ao esforço*” despendido por seus recursos humanos.

De acordo com Abbad-OC e cols. (1999), essas percepções se originam de avaliações formuladas pelo empregado acerca da qualidade e da sinceridade do tratamento que a organização dispensa a ele e a seus colegas de trabalho. São geradas a partir das interações e relações de troca estabelecidas entre o trabalhador e a organização, as quais são marcadas por expectativas de reciprocidade (Abbad-OC, 1999; Eisenberger e cols., 1986). A organização, de um lado, deseja o bom desempenho e o comprometimento do trabalhador, enquanto este, de outro lado, espera ter o seu esforço valorizado e recompensado pela organização (Abbad-OC, 1999; Abbad-OC e cols., 1999).

Tais interações e relações de troca, por sua vez, permitem que os empregados – baseados na avaliação (favorável ou desfavorável) que fazem do tratamento a eles dispensado – desenvolvam crenças de que a organização possui uma orientação geral positiva ou negativa em relação a eles (Rhoades & Eisenberger, 2002). Essas crenças ou percepções podem ser entendidas como uma tentativa de personificar a organização (Rhoades & Eisenberger, 2002), pois são comparáveis a “*avaliações antropomorfizadas de traços disposicionais*” da empresa (Abbad-OC e cols., 1999, p. 31).

A percepção de suporte organizacional, portanto, diz respeito às avaliações que o empregado faz sobre a organização como um todo, e não sobre o comportamento de seus chefes, colegas ou de outros agentes específicos (Abbad, Coelho Jr. e cols., 2006).

Assim, medidas desse suporte, segundo Abbad-OC (1999), devem ater-se à percepção do trabalhador sobre o tratamento que recebe da organização, sem especificar ou focalizar agentes organizacionais responsáveis pelo suporte.

Vale ressaltar, também, que a percepção de suporte organizacional constitui um construto multidimensional (Abbad-OC e cols., 1999), de forma que as opiniões dos empregados sobre o apoio que recebem da organização podem ser analisadas em relação a diferentes aspectos, como práticas de gestão do desempenho, exigências e carga de trabalho, suporte material e práticas de promoção e recompensa (Abbad, Coelho Jr. e cols., 2006). Esse construto representa um condicionante de importantes variáveis da área de comportamento organizacional (Pilati & Abbad, 2004; Rhoades & Eisenberger, 2002), podendo exercer, por exemplo, influência distal (indireta e eventual) sobre a aprendizagem em ações de treinamento, e proximal (direta e contínua) sobre o desempenho no trabalho (Abbad, Coelho Jr. e cols., 2006).

Eisenberger e cols. (1986) desenvolveram um instrumento denominado *Survey of Perceived Organizational Support (SPOS)*, que serve ao propósito de avaliar as percepções do trabalhador acerca das retribuições e do tratamento que recebe da organização em troca do seu esforço no trabalho, isto é, tem o objetivo de identificar a avaliação do empregado sobre o suporte organizacional que lhe é oferecido (Abbad-OC e cols., 1999). Esse instrumento, em sua forma completa, possui 36 itens, sendo metade de conteúdo favorável e outra metade de conteúdo desfavorável, os quais estão associados a uma escala de concordância de sete pontos, que varia de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente) (Eisenberger e cols., 1986; Abbad-OC e cols., 1999; Rhoades & Eisenberger, 2002).

Embora esse instrumento tenha originalmente 36 itens, é muito comum a utilização de sua versão reduzida (com 17 itens) e de outras versões com número ainda menor de itens (Rhoades & Eisenberger, 2002). O uso freqüente de versões reduzidas em geral ocorre por razões práticas e, segundo Rhoades e Eisenberger (2002), isso não se revela problemático (dada a unidimensionalidade e a alta consistência interna da escala original), sendo importante apenas que tais versões contemplem as principais “facetas” do construto.

Embora amplamente difundido e utilizado (Rhoades & Eisenberger, 2002), o questionário desenvolvido por Eisenberger e cols. (1986) possui itens com conteúdo vago e subjetivo, o que dificulta a interpretação de dados coletados por esse instrumento, como destaca Abbad-OC (1999). Além disso, parece representar uma contradição:

enquanto o construto suporte organizacional é teoricamente definido como multidimensional, a escala *SPOS* revelou-se unidimensional.

Com o propósito de desenvolver um instrumento que pudesse especificar, de forma mais clara e objetiva, as ações ou práticas organizacionais a serem julgadas pelo respondente, Abbad-OC e cols. (1999) formularam e validaram uma escala brasileira de suporte organizacional. Esses autores pretendiam, com esse instrumento, melhorar a precisão e a validade das avaliações de suporte organizacional, sem contudo contrariar as proposições de Eisenberger e cols. (1986).

Essa escala brasileira, denominada “Percepção de Suporte Organizacional”, possui 50 itens representativos de práticas organizacionais favoráveis e desfavoráveis, cujos conteúdos em geral são compatíveis com a *SPOS* de Eisenberger e cols. (1986). Sua validação empírica revelou a existência de um fator de segunda ordem (α de *Cronbach* = 0,95 e variância explicada = 28%) e de quatro fatores de primeira ordem, correlacionados entre si, que podem ser considerados subescalas da percepção de suporte organizacional (Abbad-OC e cols., 1999), a saber: gestão de desempenho (13 itens, α = 0,87 e variância explicada = 28%); carga de trabalho (9 itens, α = 0,80 e variância explicada = 5,16%); suporte material ao desempenho (17 itens, α = 0,91 e variância explicada não informada); e práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários (11 itens, α = 0,83 e variância explicada = 3,38%). Essa escala, portanto, revelou-se coerente com o caráter multidimensional do construto, na medida em que permite avaliar as opiniões dos empregados em relação a diferentes aspectos do suporte organizacional.

Nos itens dessa escala, o agente principal ou sujeito das ações é a própria organização (e não seus gestores ou outros agentes específicos), enquanto os empregados em geral (e não o respondente em particular) figuram como o alvo ou objeto da prática organizacional. Assim, o instrumento se propõe a obter uma “*medida das percepções do trabalhador a respeito do comportamento predominante da organização em relação ao seu corpo de funcionários*” (Abbad-OC e cols., 1999, p. 41).

É importante mencionar, também, que outros autores desenvolveram construtos e escalas correlatas à de percepção de suporte organizacional. É o caso, por exemplo: a) do “suporte à transferência da aprendizagem” (Abbad & Sallorenzo, 2001; Brandão, Bahry & Freitas, 2008), que se refere ao nível de apoio ambiental à aplicação, no trabalho, de novos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos em atividades de treinamento;

b) do “suporte à aprendizagem contínua” (Pantoja & Freitas, 2005), que diz respeito à percepção do empregado sobre a ocorrência de condições favoráveis à aprendizagem (aquisição, retenção e recuperação) contínua no seu grupo de trabalho; e c) do “suporte gerencial” (Kottke & Sharafinski, 1988), que se refere à percepção do empregado sobre o quanto seu supervisor valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar.

Esse último construto, segundo Rhoades e Eisenberger (2002), em geral atua como um antecedente da “percepção de suporte organizacional”. De acordo com tais autores, há estudos que revelam associação forte e positiva entre esses dois construtos, sugerindo que o tratamento favorável recebido de gerentes geralmente é interpretado pelos empregados como um indicativo de suporte organizacional.

Há evidências empíricas, também, de que as variáveis de suporte organizacional constituem importantes preditores da expressão de competências, da transferência de aprendizagem e de resultados no trabalho (Abbad-OC, Lima & Veiga, 1996; Peters & O’Connor, 1980; Rhodes & Eisenberger, 2002). Resultados de pesquisas têm demonstrado a existência de correlações positivas entre percepções favoráveis de suporte e variáveis como desempenho profissional, aprendizagem, envolvimento afetivo do trabalhador com a organização e suas expectativas de que um maior empenho resultará em recompensas (Abbad-OC e cols., 1999).

Estudo realizado por Abbad-OC (1999), por exemplo, identificou o suporte organizacional como um condicionante do desempenho no trabalho, evidenciando essa variável como um preditor da transferência de aprendizagem e de seus efeitos sobre o desempenho. Randall, Cropanzano, Bormann e Birjulin (1999), por sua vez, identificaram o suporte organizacional como um preditor de desempenhos que extrapolam as atribuições formais do empregado. E pesquisa realizada por McClelland (1985) apontou que o valor atribuído pelas pessoas aos incentivos e recompensas que recebem – o que constitui uma dimensão do suporte organizacional – prediz o seu desempenho no trabalho.

Ao revisarem sistematicamente mais de 70 pesquisas empíricas sobre o tema, Rhoades e Eisenberger (2002) destacaram que os resultados desses estudos demonstram a existência de relacionamentos homogêneos entre a percepção de suporte organizacional e certos tipos de desempenho. Segundo essa revisão, a percepção de suporte frequentemente revelou-se associada positivamente à melhoria do desempenho em atividades de trabalho e à adoção de ações favoráveis à organização, dispondo a pessoa, muitas vezes, a ir além das responsabilidades a ela atribuídas (Rhoades & Eisenberger, 2002).

Não obstante tais resultados, parece haver ainda a necessidade de examinar a estabilidade da estrutura empírica do construto percepção de suporte organizacional e seu relacionamento com a efetividade organizacional, assim como a natureza da influência de restrições situacionais sobre o desempenho individual ou a expressão de competências no trabalho, conforme sugerem Abbad-OC e cols. (1999) e Pilati e Abbad (2004).

A seguir serão revisadas pesquisas empíricas que abordam o tema “competências” em conjunto com a categoria “desempenho no trabalho e nas organizações” – outro tópico de estudos do comportamento organizacional –, em especial aquelas dedicadas a examinar o efeito do domínio de competências – ou de conhecimentos, habilidades e atitudes – e de variáveis contextuais sobre o desempenho de pessoas, equipes de trabalho e organizações.

4.6 - ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO

Para seleção das investigações empíricas nacionais e internacionais aqui revisadas, foram adotados os mesmos procedimentos descritos nas seções 2.8.1 (no que se refere às pesquisas publicadas no Brasil) e 2.8.2 (em relação aos estudos publicados no exterior) desta tese. Fez-se um levantamento sistematizado das publicações que tinham como objeto principal de estudo a “competência no trabalho e nas organizações”, mas que abordavam também o tema “desempenho”, procurando descrever ou examinar relações entre esses dois elementos. Foram identificados ao todo dezesseis artigos que atendiam aos critérios mencionados nos referidos tópicos. Tais estudos foram sistematicamente analisados, procurando-se classificá-los quanto à natureza da pesquisa, dos instrumentos utilizados para coleta de dados e dos procedimentos de análise de dados, entre outros aspectos, conforme classificação proposta por Borges-Andrade e Meira (2003).

Esses estudos procuraram investigar efeitos da competência profissional – ou de seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes – sobre o desempenho de³⁴: *indivíduos* (Alge, Gresham, Heneman, Fox & McMasters, 2002; Borges-Andrade, Rocha & Puente-Palacios, 2002; Hertel, Konradt & Voss, 2006; Levenson, Van der Stede & Cohen, 2006; Riggio & Taylor, 2000; Shaffer, Harrison, Gregersen, Black & Ferzandi, 2006; e Steel & Scotter, 2003); *equipes de trabalho* (Cavazotte, Humphrey & Sleeth, 2004; Hertel e cols., 2006); *organizações* (Almeida & Fernandes, 2006; Baum e cols., 2001; Borges-Andrade e cols., 2002; Castro & Figueiredo,

³⁴ Dois dos estudos revisados (Borges-Andrade e cols., 2002; e Levenson e cols., 2006) procuraram examinar efeitos da competência sobre o desempenho tanto individual quanto organizacional, enquanto um outro (Hertel e cols., 2006) investigou efeitos sobre o desempenho de indivíduos e de equipes de trabalho.

2005; Fernandes, Fleury & Mills, 2006; Gondim, Melo, Rodrigues & Barbosa, 2003; Greatti & Previdelli, 2004; Levenson e cols., 2006; Martins, 2004; e Omaki, 2005).

Alge e cols. (2002) encontram-se entre os sete artigos que se dedicaram a examinar relacionamentos entre competências e desempenho no nível individual. Esses autores procuraram investigar a existência de relações entre o domínio de competências interpessoais (entendidas como capacidades para interagir com os outros de forma eficaz) e o desempenho no trabalho. Utilizaram questionários estruturados, com escala tipo Likert de cinco pontos, para coleta de dados junto a uma amostra de 115 motoristas de ônibus (transporte público urbano nos EUA) e seus respectivos supervisores. As competências interpessoais foram medidas por meio de 20 itens da Escala de Competência Interpessoal (ICS), validada por Holland e Baird (*apud* Alge e cols., 2002), a qual contemplava aspectos como autonomia, criatividade e discernimento. O desempenho no trabalho, por sua vez, foi avaliado por medidas subjetivas (auto e heteroavaliação de desempenho) e objetivas (número de incidentes críticos positivos e negativos registrados pela organização). A hipótese de que a competência interpessoal impactava positivamente tanto medidas subjetivas quanto objetivas de desempenho foi parcialmente confirmada, uma vez que apenas a auto-avaliação de desempenho revelou correlação positiva com a competência ($r = 0,18$). As medidas objetivas de desempenho e a heteroavaliação (feita pelos supervisores) não apresentaram correlação significativa com a competência interpessoal.

Riggio e Taylor (2000) também examinaram relações entre competências e desempenho no nível individual. Buscaram identificar competências profissionais e dimensões de personalidade preditoras do desempenho de enfermeiras hospitalares. Utilizaram questionário estruturado para coleta de dados junto a 92 enfermeiras de um hospital californiano. O instrumento possuía uma escala de 90 itens sobre competências sociais e de comunicação, 28 itens sobre tipos de empatia e 35 itens com outras dimensões de personalidade (intolerância, rigidez, autoritarismo e outras). O desempenho no trabalho, por outro lado, foi avaliado pelo diretor de Recursos Humanos do hospital e por um dos autores do artigo, com base nas fichas funcionais de cada uma das enfermeiras, utilizando-se um instrumento específico, com 26 itens. Os resultados de correlações e análises de regressão indicaram que o domínio de competências sociais e de comunicação e a posse de certas dimensões positivas de personalidade (afetas à empatia) prediziam o desempenho das enfermeiras. Esses fatores, no entanto, explicavam apenas cerca de 6% da variância do desempenho.

Estudo realizado por Borges-Andrade e cols. (2002), por sua vez, procurou examinar o impacto da disseminação de informações sobre competências (entendidas como capacidades) e o desempenho nos níveis individual e organizacional. Esses autores também utilizaram questionários para coleta de dados, sendo a amostra constituída por 144 pessoas, em diversos países, que receberam publicações informativas do Projeto PAA (planejamento, acompanhamento e avaliação), do *International Service for National Agricultural Research* (ISNAR). Essa investigação avaliou o impacto das informações contidas nas referidas publicações sobre a motivação, a competência e o desempenho das pessoas e das organizações que as receberam. Os resultados sugerem que as informações disseminadas tiveram forte impacto sobre a motivação e a capacidade dos leitores de "planejar, acompanhar e avaliar o desempenho da organização". O impacto foi menor, no entanto, em relação a todos os indicadores de desempenho (aplicação de técnicas de treinamento, desenvolvimento de planos institucionais e de programas e projetos de pesquisa, entre outros), sugerindo provavelmente que as informações disseminadas tiveram influência sobre os conhecimentos e habilidades dos respondentes, mas que ainda há necessidade de suporte organizacional para que estes tenham efeitos igualmente bons sobre o desempenho das pessoas e das organizações.

Apenas dois estudos (Cavazotte e cols., 2004; e Hertel e cols., 2006) tinham como variável critério o desempenho no nível de equipes de trabalho. O primeiro objetivou identificar a existência de relação preditora entre diversidade racial e competência emocional (variáveis antecedentes) e a cooperação interpessoal em equipes (variável critério), esta última como uma medida do desempenho do grupo. A amostra foi constituída por 225 alunos de uma universidade norte-americana, agrupados em 75 equipes de trabalho, cada uma com três integrantes, que realizaram tarefas específicas em um ambiente organizacional simulado. Valendo-se de análise de regressão múltipla para examinar as relações entre tais variáveis, essa pesquisa verificou que as equipes cujos membros em média apresentaram maior "habilidade para expressar emoções" e "empatia" com seus pares tiveram mais sinergia do que as equipes com índices menores nesses indicadores de competência emocional. A diversidade racial do grupo, por outro lado, não se revelou preditora da cooperação interpessoal. O estudo contribui, portanto, para ampliar o conhecimento sobre fatores que afetam a sinergia de equipes, sugerindo que habilidades dos indivíduos para expressar suas emoções e compreender as de seus pares podem ser competências importantes para promover a cooperação na equipe (Cavazotte e cols., 2004).

Hertel e cols. (2006), por sua vez, desenvolveram e validaram uma escala com 39 conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes a equipes virtuais. Esses itens agruparam-se em dez fatores, os quais foram denominados: fidelidade, integridade, consciência, cooperação, comunicação, motivação para aprender, criatividade, independência, persistência e confiança. Em seguida, utilizando uma amostra de 248 empregados integrantes de 22 equipes de uma empresa provedora de Internet, verificaram que, no nível individual, quatro fatores de competências (fidelidade, integridade, cooperação e comunicação) revelaram-se preditores do desempenho no trabalho, enquanto no nível do grupo apenas o fator “criatividade” (média da equipe) apresentou-se significativamente associado à efetividade da equipe.

Baum e cols. (2001) encontram-se entre os autores que se dedicaram a examinar relacionamentos entre competências e o desempenho organizacional. Buscaram testar um modelo explicativo do crescimento de empreendimentos (variável critério), o qual incluía cinco domínios de variáveis antecedentes: traços de personalidades do empreendedor, competências do empreendedor, motivações específicas, estratégias competitivas e ambiente de negócios. O crescimento da empresa (percentual médio de crescimento anual do volume de vendas, do número de empregados e da lucratividade) foi utilizado como medida do desempenho organizacional, procurando-se verificar o quanto cada domínio contribuía para explicar a variância desse desempenho. Foram utilizados questionários para coleta de dados junto a uma amostra de 307 dirigentes de empresas norte-americanas do ramo de manufatura para construção civil. Valeu-se de análise fatorial e de equações estruturais para validar as escalas utilizadas, testar o modelo hipotetizado e examinar seu ajustamento. Pôde-se verificar que o domínio de competências específicas por parte dos dirigentes (competências técnicas diretamente relacionadas ao setor e à organização em que atuam), suas motivações e estratégias competitivas influenciavam diretamente o crescimento da organização. Verificou-se, ainda, que o domínio de competências gerais (aquelas transversais, importantes para diversos domínios organizacionais), traços de personalidade dos dirigentes e características do ambiente de negócios tinham efeitos indiretos sobre o desempenho organizacional, por meio do seu impacto sobre o domínio de competências específicas, a motivação e as estratégias competitivas adotadas.

O estudo conduzido por Almeida e Fernandes (2006) também procurou examinar a influência de competências de empreendedores sobre o desempenho de seus negócios. Por meio de entrevistas com fundadores e dirigentes de duas empresas de tecnologia da

informação, verificaram que a competência do empreendedor de “estabelecer e manter redes de relacionamento” contribui para a formação de laços de cooperação, alianças e parcerias com outras organizações, o que fortalece o empreendimento e seu capital social.

Fernandes e cols. (2006) também estão entre aqueles que procuraram examinar a existência de relações entre competências profissionais e desempenho organizacional. Esses autores tentaram verificar se a satisfação e as competências dos funcionários de uma empresa de saneamento do Estado do Paraná (entre outras variáveis antecedentes) prediziam o desempenho de suas unidades produtivas (variável critério), mensurado por indicadores nas quatro perspectivas de desempenho do *Balanced Scorecard*. Utilizaram dados primários, coletados por meio de questionários, e dados secundários (medidas de desempenho de 38 unidades de negócios da empresa e resultados das avaliações de competências dos funcionários de cada unidade). Por meio de análise de regressão múltipla, identificaram associações significativas ($p < 0,05$) entre o grau de satisfação dos empregados e o desempenho organizacional em três diferentes perspectivas: metas de fornecimento de água, índice de satisfação dos clientes, e receitas e despesas. As competências dos empregados em cada unidade, no entanto, ao contrário do que era esperado, não revelaram relação preditiva significativa ($p < 0,05$) com nenhum dos indicadores de desempenho das unidades de negócios da empresa.

Nessa mesma linha, Gondim e cols. (2003) buscaram verificar a existência de relação entre o domínio de habilidades³⁵ cognitivas, interpessoais e psicomotoras por parte de trabalhadores e a adoção de práticas inovadoras (como a reengenharia, a qualidade total e o *empowerment*) pelas organizações em que atuavam. Utilizaram entrevistas estruturadas, realizadas por meio de *call center*, para coleta de dados junto a 215 diretores, gerentes e supervisores de produção de médias e grandes empresas do setor secundário. O instrumento de pesquisa procurava mensurar a intensidade do uso (nenhuma, pouca, moderada, muita e total) de práticas de inovação pelas organizações e o grau de domínio (pouco, moderado ou muito) dos trabalhadores em relação a habilidades cognitivas, interpessoais e motoras. Por meio de teste qui-quadrado, esses autores verificaram a existência de associação entre o domínio de habilidades cognitivas e a adoção de práticas de inovação afetas à racionalização de processos de trabalho e a melhorias na gestão de

³⁵ Gondim e cols. (2003) esclarecem que optaram por utilizar o termo habilidade, ao invés de competência, pois, segundo eles, este último é mais amplo e complexo, o que poderia dificultar a compreensão por parte dos sujeitos de sua pesquisa.

pessoas. Embora menos expressivas, houve associação também de habilidades interpessoais com quatro práticas de inovação: manutenção produtiva, trabalho em equipe, cultura de aprendizagem e *empowerment*. As habilidades psicomotoras, entretanto, parecem constituir requisito menos importante para implementação de inovações organizacionais, posto que se revelaram associadas apenas a uma prática de inovação (*just-in-time*).

A metade dos dezesseis artigos revisados descrevia pesquisas realizadas em cursos de mestrado ou doutorado. Omaki (2005), por exemplo, apresentou os resultados de estudo que constituiu sua dissertação, a qual tinha como objetivo verificar se recursos intangíveis da organização (reputação, *know-how* e cultura) prediziam seu desempenho financeiro. A medida de *know-how* compreendia variáveis referentes a práticas de aprendizagem, ao compartilhamento e à transferência de conhecimentos, e à competência dos funcionários para converter seus conhecimentos em produtos e serviços de valor agregado. Esse autor utilizou questionários estruturados para coleta de dados primários (variáveis antecedentes) junto a 138 empresas brasileiras (selecionadas entre as 1000 maiores no *ranking* do Grupo Valor Econômico). As medidas de desempenho financeiro (variáveis critério), por sua vez, foram coletadas por fontes secundárias (publicações do Valor Econômico), compreendendo a margem líquida, a rentabilidade do patrimônio líquido, a liquidez corrente e o nível de endividamento geral. Ao contrário do que era esperado, os resultados dos testes estatísticos (regressão múltipla) não permitiram afirmar que é possível estimar com razoável significância estatística o desempenho financeiro a partir de avaliações dos recursos intangíveis da empresa. Os poucos resultados que apresentaram significância aceitável mostraram-se contraditórios, notadamente o índice de competência dos funcionários, que apresentou coeficientes negativos em relação a alguns indicadores de resultado financeiro.

No que se refere à natureza dos estudos, todos os dezesseis artigos analisados relatavam pesquisas com desenho, sendo *survey* o tipo mais comum. É o caso de Martins (2004), que utilizou questionário estruturado para coleta de dados junto a 144 diretores de escolas particulares de ensino fundamental e médio do Estado do Paraná. Procurou examinar a relação entre o que denominou desempenho educacional (medido por indicadores como a competência ou qualificação dos professores) e o desempenho financeiro dessas escolas. Utilizando modelagem de equações estruturais para realização das análises estatísticas, verificou que aspectos relacionados com qualidade do ensino (como a qualificação dos professores, os resultados dos alunos em exames externos e a quantidade de alunos por professor, entre outros) têm influência significativa sobre o

desempenho financeiro da escola. Esse autor sugere que investimentos na gestão eficiente de práticas que levam à performance superior em indicadores de desempenho educacional provavelmente resultarão em melhoria do desempenho financeiro.

Quanto à abordagem metodológica, a grande maioria dos artigos (14) descrevia pesquisas essencialmente quantitativas, como é o caso de Alge e cols. (2002) e Shaffer e cols. (2006). Apenas uma investigação tinha caráter qualitativo (Almeida & Fernandes, 2006) e uma outra (Castro & Figueiredo, 2005) combinou análises qualitativas e quantitativas de dados. Esse último estudo procurou examinar, entre outros aspectos, como ocorreu a dinâmica de acumulação de competências em uma unidade fabril da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) no período compreendido entre 1997 e 2001, bem como verificar quais foram as implicações dessa acumulação para o desempenho técnico-operacional da organização. A partir de entrevistas, de observação direta e de análise documental (relatórios e séries históricas dos indicadores de desempenho) procurou identificar e examinar as relações entre o nível de desenvolvimento de competências afetas a atividades de processo, produto e equipamentos, ano a ano, e o desempenho organizacional, mensurado por indicadores como produtividade, qualidade e controle de processos. Concluíram que níveis mais elevados de acumulação de competências permitiram melhorar indicadores de desempenho organizacional, como produtividade e controle de temperaturas, entre outros (Castro & Figueiredo, 2005).

Todas as investigações se valeram de dados primários, tendo quatro delas utilizado também dados secundários, como é o caso de Levenson e cols. (2006). Esses autores examinaram a existência de relações entre competências e desempenho, tanto no plano individual quando no nível de unidades produtivas de uma empresa norte-americana do setor industrial. Utilizaram dados secundários fornecidos pela própria empresa e dados primários coletados por meio de questionários estruturados. A amostra foi constituída por 699 gerentes (de linha e intermediários), agrupados em 51 unidades da empresa. Empregando análise de regressão múltipla, Levenson e cols. (2006) verificaram que as medidas de competências gerenciais, no nível individual, em conjunto com outros indicadores de capital humano (anos de experiência, escolaridade do gestor e a participação dele em processos de *mentoring*) explicavam cerca de 11% (R^2 ajustado) do desempenho no trabalho (resultados). No nível das unidades, por outro lado, encontraram apenas uma pequena relação positiva (R^2 ajustado = 0,05) entre competências gerenciais agregadas e o desempenho da unidade, em departamentos de porte médio ou grande,

sugerindo que o tamanho da unidade (medido em número de gerentes) exerce um poder moderador sobre essa relação.

Com relação à natureza da amostragem, treze artigos revisados constituíam estudos amostrais, sendo que quatro deles utilizaram amostras selecionadas em apenas uma organização (Cavazotte e cols., 2004; e Riggio & Taylor, 2000, por exemplo), enquanto nove obtiveram dados em duas ou mais organizações (Steel & Scotter, 2003; e Martins, 2004, entre outros). Os demais (Almeida & Fernandes, 2006; Castro & Figueiredo, 2005; e Fernandes e cols., 2006) podem ser caracterizados como estudos de caso.

Exemplo de estudo amostral é a pesquisa realizada por Greatti e Previdelli (2004), que procurou identificar competências relevantes ao empreendedor, verificar o domínio delas por parte de dirigentes de empresas e examinar suas implicações para o desempenho organizacional. A amostra foi constituída por 195 empreendedores de micro e pequenas empresas, da cidade de Maringá (PR), sendo 97 de empresas ativas (fundadas no período de 1997 a 1999 e que ainda se encontravam em atividade) e 98 de empresas inativas (fundadas nesse mesmo período, mas que encerraram suas atividades antes de três anos de sua criação). Entre as competências identificadas como relevantes, pode-se mencionar a capacidade de reagir a frustrações (persistência), as habilidades de definir metas, persuadir as pessoas e estabelecer redes de contatos, e o conhecimento do ramo de atividade. Por meio de análise comparativa entre os resultados das duas amostras (empreendedores de empresas ativas e de inativas), esses autores comentam que os empresários das empresas em atividade manifestaram possuir praticamente todas as competências analisadas em níveis superiores aos dos empreendedores de empresas extintas, sugerindo que tais competências podem ser determinantes do desempenho organizacional.

No que se refere aos instrumentos de pesquisa adotados, a grande maioria dos artigos (onze) utilizou essencialmente questionários para coleta de dados (Baum e cols., 2001; e Martins, 2004, por exemplo), dois valeram-se apenas de entrevistas (Almeida & Fernandes, 2006; e Gondim e cols., 2003), dois utilizaram análise documental e questionários (Fernandes e cols., 2006; e Levenson e cols., 2006) e outro combinou entrevistas com análise documental e observação direta (Castro & Figueiredo, 2005).

A pesquisa conduzida por Shaffer e cols. (2006) constitui exemplo da utilização de questionários estruturados para coleta de dados. Esses autores procuraram verificar, por meio de dois estudos, se o domínio de competências profissionais predizia o desempenho

individual de gerentes expatriados. A amostra do primeiro estudo foi constituída por 309 gestores koreanos expatriados para diferentes continentes. A do segundo estudo, por 71 gerentes japoneses expatriados para 20 diferentes países. Esses autores hipotetizaram que três competências: flexibilidade cultural (capacidade de responder a situações ambíguas e de adaptar-se a ambientes estrangeiros); orientação à tarefa (envolvimento e motivação para realizar tarefas e atingir objetivos); e orientação a pessoas (capacidade de interagir e estabelecer relações com as pessoas no trabalho), consideradas importantes para o trabalho de expatriados, estariam positivamente relacionadas à eficácia do gestor (medida pelo desempenho dele no trabalho e pelo grau de ajustamento dele à cultura e ao trabalho no país de destino). Utilizando análise de regressão múltipla, verificaram que a "flexibilidade" emergiu como preditor de ajustamento cultural e ao trabalho (primeiro estudo) e como preditor do desempenho no trabalho (segundo estudo). A "orientação à tarefa" emergiu como preditor apenas do ajustamento ao trabalho, enquanto a "orientação a pessoas" revelou-se preditora do ajustamento e do desempenho no trabalho (primeiro estudo). Verificaram, ainda, que atitudes de etnocentrismo (entendida pelos autores como uma "incompetência") apresentaram, em ambos os estudos, efeito negativo sobre o desempenho.

Em relação aos procedimentos adotados para análise dos dados, nove artigos conjugaram análises inferenciais e descritivas (Hertel e cols., 2006; e Riggio & Taylor, 2000, entre outros), dois combinaram análises de conteúdo e descritivas (Almeida & Fernandes, 2006; Castro & Figueiredo, 2005) e os demais adotaram isoladamente um ou outro desses procedimentos, resultado que caracteriza certo pluralismo metodológico.

Steel e Scotter (2003), por exemplo, realizaram análises inferenciais (correlações e equações estruturais). Procuraram verificar, em dois estudos distintos, se medidas baseadas em auto-relatos de habilidades, objetivos pessoais e "competência percebida"³⁶ prediziam resultados de auto e heteroavaliação de desempenho no trabalho. No primeiro estudo, cuja amostra foi constituída por 225 empregados da Força Aérea Americana, foram realizadas duas coletas de dados sobre as variáveis estudadas, com intervalo de quatorze meses entre uma coleta e outra. No segundo estudo, cuja amostra foi formada por 191 empregados da Casa da Moeda Americana, foram realizadas três coletas de dados, tendo transcorrido seis meses (entre a primeira e a segunda coleta) e oito meses (entre a segunda e a terceira coleta). Verificou-se que, no primeiro estudo, as variáveis antecedentes (habilidades,

³⁶ Esses autores definem a "competência percebida" (ou autocompetência) como uma crença ou confiança da pessoa a respeito da sua competência para realizar determinado trabalho ou tarefa.

competência percebida e objetivos pessoais) prediziam uma razoável variância dos escores da auto-avaliação de desempenho (R^2 da primeira coleta = 0,26 e R^2 da segunda coleta = 0,16) e da heteroavaliação de desempenho (R^2 da primeira coleta = 0,21 e R^2 da segunda coleta = 0,19). No segundo estudo, por sua vez, verificou-se que as variáveis antecedentes (habilidades, competência percebida e objetivos pessoais) prediziam uma variância substancial dos escores da auto-avaliação de desempenho (R^2 da primeira coleta = 0,25, R^2 da segunda coleta = 0,25, e R^2 da terceira coleta = 0,34) e da heteroavaliação de desempenho (R^2 da primeira coleta = 0,06, R^2 da segunda coleta = 0,39, e R^2 da terceira coleta = 0,40). Os resultados desse último estudo indicaram, ainda, que o desempenho atual influenciava positivamente a "competência percebida" futura (período subsequente), enquanto a "competência percebida" atual influenciava positivamente o desempenho futuro, demonstrando o impacto temporal entre essas variáveis.

No que diz respeito ao setor pesquisado, predominaram os estudos realizados apenas em organizações do setor privado (nove artigos), como é o caso de Martins (2004) e de Riggio e Taylor (2000). Três artigos apresentavam pesquisas produzidas apenas em organizações públicas (Alge e cols., 2002; Fernandes e cols., 2006; Steel & Scotter, 2003). Um coletou dados tanto em organizações privadas como no setor público (Omaki, 2005) e outro realizou estudo em organização do terceiro setor (Borges-Andrade e cols., 2002). Outros dois não informaram a natureza das organizações estudadas (Cavazotte e cols., 2004; e Shaffer e cols., 2006). O segmento da economia mais investigado foi o terciário: oito artigos relataram pesquisas feitas em organizações do setor de serviços (Hertel e cols., 2006, por exemplo), quatro apresentaram estudos produzidos tanto no setor de serviços como em organizações industriais (Greatti & Previdelli, 2004, entre outros) e quatro relataram pesquisas realizadas somente no setor secundário (Baum e cols., 2001, por exemplo).

Cabe ressaltar, então, que nenhum dos estudos revisados foi realizado no setor primário da economia (agricultura), o que constitui uma lacuna nas pesquisas sobre o tema. Como já comentado, é possível que isso tenha ocorrido devido à dificuldade de coletar dados junto a sujeitos com baixa escolaridade, visto que, segundo Borges e Pinheiro (2002), os trabalhadores da agricultura estão tipicamente entre aqueles de menor grau de instrução.

Finalmente, no que concerne às limitações, problemas e lacunas das pesquisas revisadas, é importante fazer algumas considerações. Boa parte das pesquisas revisadas baseou suas medidas de desempenho humano no trabalho apenas em auto-avaliações realizadas pelos participantes, as quais são mais sujeitas à leniência, desejabilidade social,

superavaliação em benefício próprio e outros vieses. Este é o caso de Shaffer e cols. (2006), que estimaram o desempenho no trabalho por meio de um único item de seu instrumento de pesquisa, que solicitava ao respondente indicar o quão bom ou adequado ele julgava o próprio desempenho. Os resultados de algumas das investigações revisadas sugerem a fragilidade de medidas como essa. Alge e cols. (2002), por exemplo, encontraram correlações significativas entre a competência interpessoal e o desempenho no trabalho, mas apenas quando este último foi estimado por meio de auto-avaliações. Na pesquisa conduzida por esses autores, quando o desempenho foi medido a partir de indicadores objetivos ou de heteroavaliação, este não revelou correlação significativa com a competência dos sujeitos.

Mesmo nas pesquisas que se utilizaram de heteroavaliação para estimar a competência ou o desempenho parece haver limitações nas medidas adotadas. Em Riggio e Taylor (2000), por exemplo, a medida do desempenho dos sujeitos não foi estimada por seus pares, subordinados ou superiores diretos – como geralmente ocorre nas avaliações de desempenho –, mas sim pelo diretor de recursos humanos da organização estudada e por um dos autores do artigo, com base em interpretação que fizeram de registros dispostos nas fichas funcionais dos indivíduos, procedimento que parece prejudicar a confiabilidade e a precisão dessas estimativas. Esse também é o caso de Omaki (2005), que utilizou uma medida de competência baseada apenas no relato de dirigentes das empresas estudadas acerca da percepção deles sobre a capacidade dos empregados de sua organização. Em geral, as pesquisas sobre o tema parecem necessitar não só da utilização de heteroavaliações e de indicadores objetivos de desempenho, mas também de instrumentos e procedimentos que possam melhorar a precisão de suas estimativas.

Outra limitação comum é decorrente da utilização de medidas objetivas de desempenho organizacional (como lucratividade, crescimento nas vendas e produtividade) coletadas apenas por meio de auto-relato de dirigente da organização estudada, como parecem ter feito Baum e cols. (2001) e Martins (2004). Nesse caso, para evitar inconsistências nos dados fornecidos e melhorar a confiabilidade dessas medidas, talvez fosse mais adequado recorrer a dados secundários, disponíveis em balanços anuais das empresas, relatórios de gestão publicados e outras fontes confiáveis, como parecem ter feito Fernandes e cols. (2006) e Omaki (2005).

No que se refere às competências investigadas, algumas pesquisas não as descrevem de forma completa, clara e objetiva. É relativamente comum a inobservância de

cuidados metodológicos para descrição de competências, como aqueles sugeridos por Brandão e Bahry (2005), Carbone e cols. (2005) e Mager (1990), entre outros, conforme comentado anteriormente. Em decorrência, algumas competências foram descritas pelos autores de forma incompleta, utilizam verbos inadequados ou contêm ambigüidades e abstrações, não revelando ao leitor o que se espera que o profissional seja capaz de fazer. É o caso, por exemplo, de competências que foram descritas apenas por termos como “independência” e “monitoramento” (Greatti & Previdelli, 2004, p.11).

Embora diversos autores (Abbad-OC, 1999; Le Boterf, 1999; e Peters & O’Connor, 1980, entre outros) indiquem que características do ambiente de trabalho afetam a expressão de competências e os resultados no trabalho, nenhuma das investigações revisadas se propôs a examinar a influência de variáveis contextuais, pertencentes a níveis superiores da organização (características de equipes de trabalho e de unidades produtivas), sobre o desempenho de pessoas, no nível individual. Ou seja, nenhum dos estudos investigou a existência de relações entre variáveis de diferentes níveis organizacionais. Isso reforça o argumento de Kozlowski e Klein (2000), para quem, apesar de as organizações constituírem sistemas integrados e multiníveis, boa parte da ciência organizacional parece desconsiderar esse pressuposto fundamental, à medida que em geral se estuda cada nível isoladamente. Isso constitui não só uma limitação das pesquisas, mas também um paradoxo: embora se suponha que os resultados organizacionais sejam influenciados por processos que ocorrem em diferentes níveis e que interagem entre si de forma interdependente (DeNisi, 2000; Siqueira, 2002), os estudos revisados basearam suas estimativas apenas em um ou outro nível isolado de análise.

Há carência, portanto, de pesquisas que adotem uma perspectiva multinível (Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen e cols., 1999). É importante a adoção dessa perspectiva porque, segundo Kozlowski e Klein (2000), por analisar um fenômeno em múltiplos níveis, é possível compreendê-lo de forma mais integrada e abrangente, conforme será exposto no próximo capítulo. No caso específico dos estudos sobre competência e desempenho, a abordagem multinível (DeNisi, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998) pode auxiliar a compreender melhor os processos pelos quais o desempenho ou a expressão de competências no trabalho se propaga da pessoa para os níveis superiores (grupo de trabalho, unidade produtiva e organização) dentro da empresa. Pode facilitar, também, o entendimento sobre quais características dos níveis superiores influenciam o desempenho ou a competência da pessoa, no plano individual.

Vale ressaltar ainda que, como boa parte das investigações revisadas procurou examinar relações entre competências e desempenho em níveis superiores de análise (unidades produtivas ou organização como um todo), era fundamental nesses estudos a adoção de alguns cuidados metodológicos para garantir que as medidas utilizadas representassem o nível correto de análise (Kozlowski & Klein, 2000). Alguns estudos (Baum e cols., 2001; e Cavazotte e cols., 2004, por exemplo) de fato observaram tais cuidados metodológicos, seja por medir a competência diretamente no nível objeto de sua análise, seja por justificar a agregação de dados coletados no nível individual para representar a competência em níveis superiores de análise, conforme recomendam Kozlowski e Klein (2000) e Kreft e De Leeuw (1998), entre outros. Uma das investigações (Fernandes e cols., 2006), no entanto, parece ter agregado dados sobre a competência de indivíduos para representar a competência das unidades produtivas em que trabalhavam, sem explicitar a existência de homogeneidade das respostas em cada unidade ou a adoção de procedimentos que pudessem permitir ou justificar tal agregação. Isso constitui uma limitação e pode explicar o fato de esses autores, ao contrário do que era esperado, não terem encontrado relações significativas entre a competência e o desempenho das unidades de negócios da empresa estudada.

Outras investigações não descrevem as características da amostra estudada (Castro & Figueiredo, 2005), procedimentos e análises estatísticas que pudessem dar suporte a algumas de suas conclusões (Greatti & Previdelli, 2004) e as propriedades de algumas das medidas que utilizaram (Fernandes e cols., 2006), aspectos que também constituem limitações de parte dos artigos revisados. Além disso, de forma geral os resultados das pesquisas que procuraram examinar a existência de relação preditora entre a competência profissional e o desempenho de pessoas e organizações são por vezes pobres, pouco significativos e até mesmo contraditórios, em especial quando o desempenho organizacional é mensurado apenas por indicadores econômico-financeiros. Não obstante os esforços realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência e de seus componentes, antecedentes e conseqüentes, muitas questões ainda permanecem sem resposta, sugerindo a necessidade de se realizar mais investigações empíricas para compreender melhor a competência e seus efeitos, em especial sobre o desempenho de pessoas, equipes de trabalho e organizações.

Este capítulo revisou a literatura sobre desempenho nas organizações e suas relações com a noção de competência. Foram expostos conceitos, práticas e fatores que

influenciam o desempenho, tendo sido analisadas e discutidas proposições e teorias que fundamentam a presente tese. Abordaram-se, entre outros tópicos, a avaliação de desempenho, o sistema gerencial chamado *Balanced Scorecard* e o suporte organizacional.

Foram revisados, também, estudos empíricos publicados no período de 1996 a 2006, procurando-se caracterizar pesquisas nacionais e estrangeiras dedicadas a descrever ou examinar relações entre competência e desempenho, em especial aquelas que procuraram evidenciar efeitos da aplicação de competências – ou de seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes – sobre o desempenho de pessoas, equipes de trabalho ou organizações. Nesta revisão crítica, foram analisados os enfoques teóricos utilizados pelos autores, os propósitos e as opções metodológicas de suas pesquisas, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise mais comumente utilizados. Discutiram-se, ainda, problemas e limitações das pesquisas, procurando-se revelar carências, lacunas e questões relevantes para estudo.

Constatou-se a predominância, nos artigos nacionais, de estudos que buscavam examinar a influência do domínio ou da expressão de competências no trabalho sobre o desempenho de organizações e de suas unidades produtivas. Nos artigos publicados no exterior, por outro lado, eram mais comuns as pesquisas sobre relações entre competência e desempenho no nível individual.

Embora parte dos artigos não descrevesse com precisão a natureza de suas medidas de competências, foi possível verificar, tanto no Brasil quanto no exterior, certo equilíbrio entre pesquisas que relatavam as competências sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho e aquelas que descreviam as competências em termos de seus elementos constitutivos (conhecimentos, habilidades e atitudes). Quase a totalidade dos artigos analisados relatava pesquisas quantitativas, com desenho, sendo *survey* o tipo mais comum. Verificou-se, ainda, a existência de certo pluralismo metodológico nos estudos nacionais e estrangeiros, isto é, a utilização de diferentes técnicas de pesquisa.

Entre as limitações mais frequentes nas investigações revisadas, pode-se mencionar a descrição vaga e imprecisa das competências examinadas, a utilização de medidas de desempenho baseadas apenas em auto-avaliações dos sujeitos e a coleta de dados sobre indicadores objetivos de desempenho organizacional (como lucratividade e crescimento nas vendas, por exemplo) por meio de auto-relato de dirigentes das organizações, conforme explicado anteriormente.

A revisão revelou, ainda, algumas carências ou lacunas nas pesquisas sobre o tema. Do ponto de vista metodológico, há necessidade de investigações que se utilizem, por exemplo, de uma perspectiva multinível de análise e de medidas mais precisas tanto de competências como do desempenho profissional e organizacional, visando aumentar a precisão e a validade de suas estimativas acerca da influência da competência e de fatores contextuais sobre o desempenho de pessoas, equipes e organizações. Em relação aos modelos teóricos de investigação, faltam estudos destinados a verificar, entre outros aspectos, que variáveis contextuais, pertencentes a níveis superiores (propriedades de equipes e de unidades produtivas), exercem influência direta ou moderadora sobre o desempenho de pessoas, no nível individual. Faltam, também, pesquisas destinadas a examinar como a competência, no plano individual, emerge para dar origem à competência organizacional.

No próximo capítulo serão descritos os fundamentos teóricos e metodológicos da análise multinível, procurando caracterizá-la como uma abordagem apropriada para a investigação objeto desta tese.

5. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ANÁLISE MULTINÍVEL

Talvez o principal pressuposto do campo de estudos do comportamento organizacional seja o de que as organizações constituem sistemas multiníveis, visto que seus resultados são influenciados por processos que ocorrem em diferentes níveis e que interagem entre si, de forma interdependente (DeNisi, 2000; Siqueira, 2002). Embora as organizações sejam consideradas sistemas integrados, boa parte da ciência organizacional parece desconsiderar esse pressuposto, pois em geral estuda cada nível isoladamente. Isso, para Kozlowski e Klein (2000), constitui um paradoxo. Segundo esses autores, se um nível da organização influencia e é influenciado por outros níveis, isso não pode ser desconsiderado em modelos teóricos e seus testes empíricos, posto que nenhum nível consegue, isoladamente, explicar de forma apropriada a natureza do comportamento organizacional (Kozlowski & Klein, 2000).

Apesar de se supor que a expressão de competências no trabalho, no nível do indivíduo, afeta a competência e o desempenho de níveis superiores da organização, muitas vezes a natureza dessa relação não é bem articulada e nem tratada adequadamente em modelos teóricos e investigações empíricas, conforme ressaltam DeNisi (2000) e Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers e Salas (2000). A competência humana no trabalho é gerenciada na expectativa de que esta influencie os resultados produzidos por indivíduos, equipes de trabalho e pela organização (Brandão & Guimarães, 2001; Carbone e cols., 2005), mas há relativamente pouca orientação sobre como conceituar e examinar tais relações (DeNisi, 2000), bem como poucos estudos empíricos dedicados a testar tais pressupostos, conforme comentado anteriormente.

A análise multinível tem sido proposta justamente para preencher essa lacuna entre pressupostos teóricos no campo do comportamento organizacional e seus testes empíricos (Jex & Bliese, 1999; Kozlowski e cols., 2000; Kreft & De Leeuw, 1998). Segundo Kozlowski e Klein (2000), por admitir investigar um fenômeno, conceituando-o e analisando-o em múltiplos níveis, essa abordagem permite uma compreensão mais integrada e abrangente de construtos que se manifestam em diferentes níveis organizacionais, possibilitando a construção de uma ciência organizacional teoricamente mais rica e de aplicação mais relevante.

A abordagem multinível envolve a modelagem teórica de construtos em relação aos quais é defendida sua organização hierárquica. De uma perspectiva empírica, trata-se de

testar a estrutura hierárquica dos dados a partir de modelos estatísticos que contemplam múltiplos níveis de análise (Elovainio, Kivimaki, Steen & Kalliomaki-Levanto, 2000; Van Yperen e cols., 1999). Uma hierarquia consiste em observações de um nível inferior (geralmente afetas ao microcomportamento organizacional) abrigadas ou incluídas em níveis superiores (meso ou macrocomportamento organizacional), conforme explicam Kreft e De Leeuw (1998). Essa abordagem constitui instrumento para construir modelos explicativos que contenham dados representativos de diferentes níveis, permitindo estimar a importância relativa de fatores individuais e organizacionais nas relações entre as variáveis estudadas, cujos efeitos devem ser sustentados por modelos teóricos (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008; Elovainio e cols., 2000).

De acordo com Puente-Palacios e Borges-Andrade (2005) e Kozlowski e Klein (2000), níveis podem ser entendidos como segmentos de interesse teórico, que representam coletividades humanas. São definidos dessa forma em razão de proporcionarem estímulos semelhantes às pessoas que os integram, influenciando seu comportamento ou desempenho no trabalho (DeNisi, 2000; Puente-Palacios, 2002). Freitas (2005) destaca que os níveis são determinados de acordo com a natureza do fenômeno a ser investigado. Duplas, equipes de trabalho, subunidades, unidades produtivas e a organização por completo podem ser níveis organizacionais relevantes, em decorrência da contribuição que oferecem à compreensão de determinado comportamento ou fenômeno (Kozlowski & Klein, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998; Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005). No âmbito organizacional, modelos de investigação baseados na abordagem multinível comumente possuem estrutura parcimoniosa, contendo em geral dois níveis de análise³⁷ (Bliese & Jex, 2002; Elovainio e cols., 2000), em que *empregados individuais* (nível 1) são agrupados em *equipes* ou em *unidades organizacionais* (nível 2).

Segundo DeNisi (2000) e Freitas (2005), entre outros autores, a abordagem multinível entende que o nível inferior (geralmente o indivíduo³⁸) está contido nos níveis mais abrangentes (grupo, unidade e organização) e considera que tanto os indivíduos podem modificar os processos organizacionais, quanto os grupos e as organizações podem influenciar o comportamento das pessoas no trabalho. A expressão de competências no

³⁷ Embora sejam mais comuns os modelos com apenas dois níveis de análise, o caráter parcimonioso desses modelos pode ser adequadamente respeitado também em estruturas com três níveis de análise (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

³⁸ É possível ainda a modelagem de um nível “intra-individual”, que seria constituído por medidas repetidas (em intervalos de tempo) em relação aos indivíduos, de forma que tais medidas representariam o nível inferior dentro de cada indivíduo (Kreft & De Leeuw, 1998; Quené & Van der Bergh, 2004).

trabalho – no plano individual –, por exemplo, pode ser influenciada tanto por propriedades disposicionais da pessoa (conhecimentos, habilidades e atitudes), como visto anteriormente, quanto por características do grupo ao qual ela pertence (clima e suporte organizacional, entre outros) e da organização (cultura, normas, estrutura e outros), que podem atuar como facilitadoras ou como restritoras do desempenho (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; DeNisi, 2000). Da mesma forma, quando uma pessoa manifesta plenamente suas competências, apresentando desempenho exemplar no trabalho, pode introduzir mudanças em sua equipe e na organização, produzindo efeitos nos ambientes interno e externo, na motivação, na competência e no desempenho organizacionais, como sugerem Borges-Andrade e cols. (2002) e DeNisi (2000).

Essa interdependência ou influência mútua entre os níveis decorre de um processo denominado transferência vertical, que pode ocorrer em duas direções: *ascendente* e *descendente*³⁹ (Freitas, 2005; Kozlowski e cols., 2000; Loiola, Nêris & Bastos, 2006). Tendo a competência como objeto de análise, por exemplo, o processo do tipo *ascendente* refere-se à influência que a expressão de competências, no nível individual, pode exercer sobre as competências de equipes de trabalho e da organização, conforme ilustra a Figura 15. Diz respeito à forma pela qual as competências das pessoas são combinadas ou compiladas para compor as competências organizacionais (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Kozlowski e cols., 2000). Isso ocorre porque as pessoas interagem socialmente no ambiente de trabalho e compartilham as competências por elas desenvolvidas, exercendo influência umas sobre as outras, como sugerem Le Boterf (1999) e Freitas (2005), o que pode gerar mudanças nos desempenhos de indivíduos, de grupos e da organização.

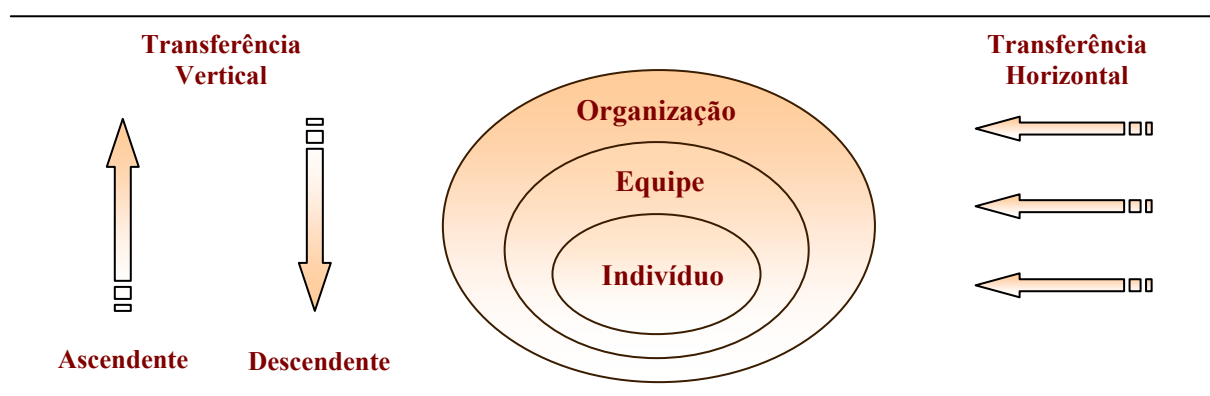


Figura 15. A abordagem multinível.

Fonte: Freitas (2005, p. 76), com adaptações.

³⁹ Na literatura sobre o tema, os processos do tipo *ascendente* são comumente denominados *bottom-up* ou *base-subida*, enquanto os *descendentes* são chamados também de processos *top-down* ou *topo-descida*. Ver Freitas (2005) e Kozlowski e cols. (2000).

Kozlowski e cols. (2000) e Abbad, Freitas e Pilati (2006) explicam que existem essencialmente duas formas pelas quais fenômenos que se manifestam em níveis inferiores emergem para representar níveis superiores: a composição e a compilação.

O processo de *composição* (também denominado *combinação*) está baseado no conceito de isomorfismo, que sugere a existência de um mesmo construto em diferentes níveis de análise, assumindo existir similaridade no conteúdo e no significado do construto nos diferentes níveis. A relação é isomórfica quando os indivíduos integrantes de uma equipe podem variar a proporção ou a magnitude das contribuições que oferecem, mas suas contribuições têm o mesmo conteúdo e significado (Kozlowski & Klein, 2000). É o caso, por exemplo, de uma equipe de vendas responsável pela comercialização de seguros. Cada um de seus integrantes pode variar a proporção da contribuição que oferece ao desempenho da equipe, mas a natureza da contribuição de cada um é essencialmente a mesma: a corretagem de seguros (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

O processo de *compilação*, por outro lado, está baseado no conceito de descontinuidade na manifestação do fenômeno através dos níveis, o que sugere serem diferentes as contribuições oriundas de níveis inferiores. A relação é descontínua quando cada membro do grupo oferece contribuições diferentes em termos de conteúdo e significado (Kozlowski & Klein, 2000). É o caso, por exemplo, de uma equipe cirúrgica em uma emergência hospitalar. Cada integrante da equipe (o anestesista, o cirurgião titular, o cirurgião auxiliar, o instrumentador e o auxiliar de enfermagem) oferece diferente contribuição à competência da equipe, que poderia ser definida como a capacidade de salvar vidas humanas por meio de intervenções cirúrgicas apropriadas ao tratamento de enfermidades (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

O efeito denominado *descendente*, por sua vez, indica a influência (direta ou moderadora) que variáveis de níveis mais abrangentes (equipes, unidades produtivas e a organização, por exemplo) exercem sobre o desempenho individual (Freitas, 2005; Kozlowski e cols., 2000; Puente-Palacios, 2002), conforme ilustra a Figura 15. A expressão de competências no trabalho – no plano individual –, portanto, constitui um fenômeno do tipo *descendente*, posto que características da equipe e da organização podem condicionar o comportamento da pessoa no trabalho, agindo como um restritor ou como um facilitador do seu desempenho, conforme já comentado.

Há ainda a transferência denominada horizontal (Borges-Andrade e cols., 2002), que ocorre através de diferentes estruturas ou contextos no mesmo nível de análise (Kozlowski e cols., 2000), conforme disposto na Figura 15. Brandão e cols. (2001) sugerem que, no nível da organização, esse processo ocorre, por exemplo, quando uma competência organizacional é internalizada pela empresa por meio de *joint-ventures*⁴⁰, fusões ou alianças estratégicas com outras organizações (transferência horizontal, de fora para dentro da organização). No nível individual, por sua vez, pode ocorrer quando uma pessoa aplica, no seu contexto de trabalho, os conhecimentos, habilidades e atitudes que adquiriu em atividades de aprendizagem (transferência horizontal, dentro da organização), conforme comentam Borges-Andrade e cols. (2002) e Kozlowski e cols. (2000).

A abordagem multinível, no que se refere à verificação empírica de fenômenos, envolve a utilização de modelos estatísticos – denominados *hierarchical linear models* (HLM) – destinados à análise de dados estruturados hierarquicamente (Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen e cols., 1999). Tais modelos possuem, como característica diferencial, a possibilidade de investigar a presença de coeficientes randômicos (Tucker, Sinclair & Thomas, 2005) e de levar em consideração a dependência estatística de observações dentro de cada grupo (equipes de trabalho ou unidades produtivas, por exemplo), o que favorece a geração de melhores estimativas de predição (Kreft & De Leeuw, 1998; Puente-Palacios & Laros, no prelo), sendo úteis no estudo de variados fenômenos no campo do comportamento organizacional (Kozlowski & Klein, 2000).

A utilização da análise multinível é recomendável, então, não apenas por razões teóricas ou conceituais, como exposto anteriormente, mas também porque essa abordagem utiliza modelos estatísticos que aprimoram a confiabilidade de testes (Van Yperen e cols., 1999). Por levarem em consideração a variância dentro de cada grupo e também entre os grupos, tais modelos produzem estimativas preditivas mais precisas, assim como permitem a descrição mais adequada de relações entre as variáveis estudadas (Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen & Snijders, 2000; Van der Vegt, Emans & Van de Vliert, 2001).

Tendo a competência como objeto de estudo, é razoável supor que os membros de uma equipe de trabalho ou de uma unidade produtiva, em decorrência das interações sociais que estabelecem ao longo do tempo, acabem desenvolvendo e compartilhando experiências, percepções, conhecimentos, habilidades e atitudes comuns ao grupo

⁴⁰ Associação entre empresas, não definitiva, para explorar determinado negócio ou mercado, sem que nenhuma delas perca sua personalidade jurídica (Brandão, 1999).

(Le Boterf, 1999; Tucker e cols., 2005). Nesse caso, quando existe similaridade nos atributos do nível individual, ou seja, escassa variabilidade nas respostas dos integrantes de um grupo – em relação a variáveis como, por exemplo, competências individuais, suporte e clima organizacional, dependendo do fenômeno estudado – então a assunção de que as observações são independentes é violada⁴¹, determinando a necessidade de analisar os dados a partir de modelos estatísticos multiníveis (Kreft & De Leeuw, 1998). Isso porque ignorar a dependência estatística entre escores de indivíduos no mesmo grupo – o que ocorre em modelos convencionais de regressão (denominados *ordinary least squares* - *OLS*) – pode levar a uma subestimação dos erros padrões da regressão, prejudicando a confiabilidade dos testes (Elovainio e cols., 2000; VanYperen e cols., 1999) e aumentando a probabilidade de ocorrência de “Erro Tipo 1”⁴² (Kreft & De Leeuw, 1998; Puente-Palacios & Laros, no prelo).

Modelos convencionais de regressão (*ordinary least squares* - *OLS*) utilizam basicamente a equação a seguir (Jesus & Laros, 2004), exposta aqui com duas variáveis explicativas (X_1 e X_2):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \varepsilon \quad , \text{ onde:}$$

Y = variável critério (dependente); β_0 = intercepto, termo constante que representa o valor da variável critério (Y) quando as variáveis explicativas são iguais a zero; β_1 = coeficiente de inclinação, representa o efeito que a variável explicativa X_1 tem sobre a variável critério (Y); β_2 = coeficiente de inclinação, representa o efeito que a variável explicativa X_2 tem sobre a variável critério (Y); e ε = erro ou resíduo, parte da variável critério (Y) que não é explicada (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

Em uma amostra de indivíduos pertencentes a diferentes grupos (equipes ou unidades produtivas), no entanto, quando os termos de intercepto e de inclinação variam de grupo para grupo, então faz-se necessário utilizar modelos estatísticos multiníveis, que permitem aprimorar a confiabilidade das estimativas (Van der Vegt, Emans & Van de Vliert, 2000). Tais modelos (*hierarchical linear models* - HLM), utilizados na análise multinível, adotam a equação a seguir, exposta aqui com duas variáveis explicativas,

⁴¹ A independência entre as observações individuais constitui pressuposto assumido por modelos convencionais de regressão (*ordinary least squares* - *OLS*). Esse pressuposto é violado quando há dependência estatística entre escores de indivíduos no mesmo grupo, levando a uma subestimação dos erros padrões de regressão. Ver Kreft e De Leeuw (1998) e Van Yperen e cols. (1999).

⁴² Ocorre quando se rejeita uma hipótese que é verdadeira.

cada uma pertencente a um nível de análise (X para o nível individual e Z para o nível do grupo), acompanhadas por um termo de interação que representa a investigação do efeito conjunto das variáveis preditoras dos diferentes níveis (Puente-Palacios, 2002; Jesus & Laros, 2004):

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{11}Z_jX_{ij} + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + \varepsilon_{ij}, \text{ onde:}$$

Y_{ij} = variável critério (dependente); γ_{00} = intercepto, termo constante que representa o valor da variável critério (Y) quando as variáveis explicativas são iguais a zero; $\gamma_{10}X_{ij}$ = coeficiente de inclinação, representa o efeito γ da variável explicativa X do nível individual; $\gamma_{01}Z_j$ = coeficiente de inclinação, representa o efeito γ da variável explicativa Z do nível do grupo; $\gamma_{11}Z_jX_{ij}$ = coeficiente de inclinação, representa o efeito da interação ZX entre a variável explicativa X do nível individual e a variável explicativa Z do nível do grupo, ou seja, indica o efeito moderador que a variável Z exerce sobre a relação entre a variável explicativa X e a variável critério Y ; $u_{1j}X_{ij}$ = erro ou resíduo das inclinações de variáveis explicativas; u_{0j} = erro ou resíduo no nível do grupo; e ε_{ij} = erro ou resíduo no nível individual.

Os subscritos da equação indicam o nível ao qual a variável pertence. Em relação à variável critério (Y_{ij}) e às variáveis explicativas X e Z , o subscrito i indica a existência de diferenças entre os indivíduos (nível 1 de análise), enquanto o subscrito j indica a existência de diferenças entre os grupos (nível 2). Essas diferenças são denominadas variância “entre”, para o caso das diferenças entre grupos, e variância “dentro”, para as diferenças entre indivíduos. Em relação ao coeficiente de inclinação $\gamma_{10}X_{ij}$, o subscrito 10 indica que esse coeficiente pertence a uma variável do nível individual (nível 1), pois o primeiro subscrito (1) indica existirem diferenças entre indivíduos, enquanto o segundo subscrito (0) indica a inexistência de diferenças entre grupos (nível 2). No coeficiente de inclinação $\gamma_{01}Z_j$, o subscrito 01 indica que esse coeficiente pertence a uma variável do nível do grupo (nível 2), pois o primeiro subscrito (0) revela a inexistência de diferenças entre indivíduos (nível 1), enquanto o segundo subscrito (1) evidencia que entre os grupos existem diferenças (nível 2). Finalmente, em relação ao coeficiente de inclinação do termo de interação $\gamma_{11}Z_jX_{ij}$, o subscrito 11 indica que existem diferenças tanto entre indivíduos quanto entre grupos (Puente-Palacios, 2002; Puente-Palacios & Laros, no prelo).

Os termos $u_{1j}X_{ij}$ e u_{0j} , por sua vez, constituem resíduos ou erros (parte não explicada pela equação) no nível do grupo (nível 2), enquanto ε_{ij} representa o erro no nível individual

(nível 1). Sobre isso, é importante esclarecer que o termo $u_{1j}X_{ij}$ revela a existência de diferenças no efeito da variável X (do nível 1) nos diferentes grupos em que ela é investigada, o denominado *slope* randômico. Assim, mesmo sendo X uma variável do nível individual, esse termo de erro ($u_{1j}X_{ij}$) pertence ao nível do grupo. A variância total, na equação de um modelo multinível, é composta pela soma da variância do nível dos indivíduos mais a variância do nível dos grupos. Os termos da equação podem ser agrupados em dois conjuntos: a *parte fixa*, composta pela constante e pelos coeficientes de inclinação das diferentes variáveis explicativas do modelo; e a *parte aleatória*, composta pelos termos de erro no nível do grupo e do indivíduo. Como numa regressão linear, o objetivo da análise multinível é identificar o conjunto de variáveis preditoras, de ambos os níveis, que favorecem a redução da parte aleatória da equação (erros ou resíduos) (Puente-Palacios, 2002; Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

Esses modelos podem ser estimados por meio de alguns aplicativos estatísticos, entre os quais o HLM (Tucker e cols., 2005), o MLn (Van Yperen e cols., 1999), o MLwiN (Elovainio e cols., 2000; Rasbash, Steele, Browne & Prosser, 2004), o PROC MIXED – SAS (Kreft & De Leeuw, 1998) e o S-PLUS (Jex & Bliese, 1999). Freitas (2005), no entanto, alerta que só existem modelos estatísticos multiníveis para análise de fenômenos do tipo *descendente*. Em decorrência, pode-se testar empiricamente, com esse tipo de modelo, apenas a influência que variáveis representativas de diferentes níveis (organização, unidades produtivas, equipes e indivíduo, por exemplo) exercem sobre variáveis de níveis inferiores. Ou seja, um dos requisitos para realizar tais testes empíricos é o de que a variável critério pertença ao nível inferior do modelo testado (Kozlowski & Klein, 2000). Para compreensão de processos do tipo *ascendente*, a abordagem multinível oferece contribuições essencialmente teóricas (Freitas, 2005).

Além disso, como a análise multinível pressupõe a existência de diferenças tanto entre indivíduos quanto entre grupos, em relação ao fenômeno estudado, é preciso verificar a existência e a magnitude de tais diferenças (Puente-Palacios, 2002). Isso pode ser feito por meio do cálculo do coeficiente de correlação intraclasse (*intraclass correlation coefficient - ICC*), que indica a magnitude das diferenças entre os grupos ou a consistência das respostas (Kreft & De Leeuw, 1998; Van der Vegt e cols., 2001; Tucker e cols., 2005). A verificação da existência de diferenças significativas no segundo nível, em relação à variável critério, constitui, assim, exigência imprescindível para proceder à construção de

um modelo matemático multinível. O cálculo desse coeficiente decorre da comparação da magnitude da variância entre grupos com a magnitude da variância dentro dos grupos.

Kozlowski e Klein (2000), por sua vez, ressaltam que essa abordagem é mais indicada para a análise de fenômenos e construtos sobre os quais já existem conhecimentos estruturados. Isso porque o pesquisador, em seu modelo de investigação, necessita definir precisa e adequadamente as variáveis explicativas que pertencem a cada nível e as relações entre elas e a variável critério, sendo necessário, para tanto, contar com referencial teórico e/ou empírico que sustente a pertinência das relações hipotetizadas (Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005; Puente-Palacios & Laros, no prelo).

Há, também, outros requisitos, princípios e recomendações que devem ser observados na formulação de modelos multiníveis e seus testes empíricos, entre os quais é possível destacar:

- a) Pesquisadores cujos modelos contêm construtos de níveis superiores (equipes de trabalho, por exemplo) devem indicar explicitamente se seus construtos representam propriedades *integrals* (aquelas que se originam e se manifestam no mesmo nível de análise) ou *contextuais* (as que se originam em níveis inferiores, mas se manifestam como fenômenos de níveis superiores, baseadas em processos de emergência ou agregação de observações individuais) (Bliese & Jex, 2002).
- b) Como os fenômenos organizacionais estão inseridos em contextos de níveis superiores, que geralmente influenciam processos e resultados de níveis inferiores, fatores *contextuais* relevantes e seus efeitos devem ser incorporados a modelos teóricos, dando origem à representação de processos do tipo *descendente* (Kozlowski & Klein, 2000).
- c) Como muitos fenômenos de níveis superiores emergem de características, afetos, comportamentos e interações entre indivíduos, a definição de fenômenos emergentes deve especificar a natureza e a forma pela qual ocorre a emergência, dando origem à representação de processos do tipo *ascendente* (Kozlowski & Klein, 2000).
- d) A validade de construto de medidas agregadas deve ser explicitamente avaliada, o que pode ser feito por meio do coeficiente de correlação intraclassa (ICC), conforme já comentado. Adicionalmente, pode-se utilizar a medida r_{wg} , proposta

por James, Demaree e Wolf (1984), que revela a variância dentro do grupo, ou seja, a homogeneidade das respostas ou consenso entre os respondentes de um mesmo grupo (Kozlowski & Klein, 2000; Van der Vegt e cols., 2001; Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005). Os índices *ICC* e *r_{wg}* são complementares e indicam a validade de construto de medidas individuais que são agregadas para representar características de níveis superiores de análise, como equipes e unidades produtivas (Kozlowski & Klein, 2000). Esses índices, então, devem ser utilizados de maneira concomitante, a fim de justificar a agregação de dados individuais para representar atributos de níveis superiores.

- e) É mais provável identificar relações entre variáveis proximais – aquelas que exercem influência direta e contínua –, e em níveis diretamente associados, de tal forma que, na formulação de modelos de investigação, é importante considerar não apenas a estrutura de agregação de dados, mas também estimativas de interações entre variáveis e níveis estudados (Kreft & De Leeuw, 1998; Kozlowski & Klein, 2000).
- f) Modelos multiníveis exigem a definição precisa das medidas representativas de cada variável em um sistema teórico, sendo necessário especificar claramente de que nível tais medidas derivam (origem dos dados) e que nível de análise elas representam (Ostroff & Ford, 1989).
- g) Como não há uma única e melhor maneira de mensurar construtos de níveis superiores, a natureza do construto e seu modelo teórico é que devem orientar como este deve ser avaliado e operacionalizado (Kozlowski & Klein, 2000).
- h) Como o alcance temporal e o ponto no ciclo de vida de uma entidade social afetam a origem e a direção de muitos fenômenos no campo do comportamento organizacional, modelos teóricos devem especificar explicitamente seus pontos de referência temporais (Kozlowski & Klein, 2000).
- i) O planejamento da pesquisa deve atentar para os requisitos temporais de modelos teóricos, uma vez que, como fenômenos em níveis inferiores tendem a ter dinâmicas mais rápidas, os efeitos de níveis superiores sobre os inferiores manifestam-se mais rapidamente que impactos de níveis inferiores sobre os superiores (Kozlowski & Klein, 2000).

- j) Indivíduos-chave na organização podem isoladamente servir como informantes de medidas de construtos pertencentes a níveis superiores, desde que tenham grande conhecimento sobre as propriedades estudadas e possam observá-las diretamente (Kozlowski & Klein, 2000; Schnake & Dumler, 2003).

Esse conjunto de requisitos não pretende determinar os passos que o pesquisador interessado na utilização de modelos multiníveis deve seguir, mas sim destacar cuidados metodológicos importantes. O adequado aproveitamento das contribuições dadas pelos modelos multiníveis decorre, como acontece com qualquer modelo matemático, da correta observação dos princípios e exigências relativas a esses modelos e dos requisitos sobre os quais sua aplicação se sustenta (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008).

Neste tópico, foram discutidos os fundamentos teóricos e metodológicos da análise multinível e suas contribuições para o estudo da competência no trabalho e nas organizações. Expõe-se, a seguir, o problema e os objetivos da presente pesquisa, os modelos de investigação e as hipóteses a eles relacionadas.

6. PROBLEMA DE PESQUISA E MODELOS TEÓRICOS DE INVESTIGAÇÃO

6.1 – PROBLEMA DE PESQUISA

A revisão de literatura apresentada nos capítulos 2 a 4 anteriores descreve pressupostos relacionados à gestão por competências, sendo possível destacar os de que:

- a) O desempenho organizacional é determinado pelas competências de que a organização dispõe. De fato algumas investigações empíricas, utilizando diferentes medidas, têm indicado a existência de efeitos de competências profissionais – ou de seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes – sobre o desempenho de indivíduos (Alge e cols., 2002; e Riggio & Taylor, 2000, por exemplo), de equipes de trabalho (Cavazotte e cols., 2004; Hertel e cols., 2006) e de organizações (Baum e cols., 2001; Gondim e cols., 2003; e Greatti & Previdelli, 2004, entre outros).
- b) A aprendizagem constitui o meio pelo qual se adquire a competência (Gonczi, 1999; Le Boterf, 1999; Sonnentag e cols., 2004), enquanto o desempenho no trabalho representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu ao longo de sua vida, da competência por ele adquirida em processos de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006).
- c) A expressão de competências no trabalho depende não apenas dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelas pessoas em ações de aprendizagem, mas também de variáveis contextuais, em especial do suporte que a organização oferece ao desempenho competente (Abbad-OC, 1999; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Peters & O'Connor, 1980).
- d) As competências profissionais (como propriedades das pessoas que trabalham na organização) dão origem e sustentação às competências organizacionais (propriedades de unidades produtivas ou da organização por completo), ao mesmo tempo em que são influenciadas por estas (Brandão & Guimarães, 2001), de tal forma que a competência constitui um fenômeno que se manifesta em diferentes níveis organizacionais.

Com a emergência e difusão, nos últimos anos, da gestão por competências (Carbone e cols., 2005; Dutra, 2004), temas associados a esses pressupostos – como aprendizagem, competência e desempenho no trabalho – passaram a constituir objeto de

crescente interesse por parte de pesquisadores e organizações (Brandão, 2007). Não obstante os esforços realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência e de seus componentes, antecedentes e conseqüentes, muitas questões ainda permanecem sem resposta. Há importantes pressupostos e relações hipotetizadas por teorias psicológicas e administrativas, como os mencionados pela literatura revisada, que ainda carecem de investigações empíricas (Brandão, 2007).

Além disso, do ponto de vista metodológico, apesar de as organizações constituírem sistemas integrados e multiníveis (Kozlowski & Klein, 2000), a grande maioria das pesquisas sobre competências parece desconsiderar esse pressuposto, estudando isoladamente cada nível organizacional. Há carência, então, de estudos que procurem examinar empiricamente as relações entre aprendizagem, competência e desempenho, sob uma perspectiva de múltiplos níveis de análise (Kreft & De Leeuw, 1998; Van Yperen e cols., 1999).

Apesar da insuficiência de investigações empíricas que sustentem alguns dos pressupostos da gestão por competências, muitas organizações têm adotado esse modelo de gestão para orientar seus processos de recrutamento, seleção, TD&E e avaliação de desempenho, entre outros. É o caso do Banco do Brasil – empresa objeto da presente pesquisa – que desenvolveu um instrumento próprio para gestão dos desempenhos individual e organizacional (Brandão, Zimmer e cols., 2008), baseando-se nas premissas da gestão por competências (Carbone e cols., 2005) e do *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 1997).

Com esse instrumento, que será descrito melhor no próximo capítulo, a empresa pretendeu alinhar esforços individuais, departamentais e organizacionais em torno dos objetivos da organização, mediante a utilização de indicadores em seis diferentes perspectivas de desempenho: resultado econômico, estratégia e operações, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade. O desempenho em cada perspectiva é mensurado a partir de diversos indicadores (competências expressas no trabalho, consecução de metas e satisfação dos clientes, entre outros), gerando subsídios para os diversos subsistemas de gestão de pessoas, como TD&E, retribuição, recrutamento e seleção, por exemplo (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Além disso, nos últimos anos, o Banco tem adotado uma série de ações para estimular a aprendizagem no trabalho e promover o desenvolvimento e a melhoria do

desempenho de seu corpo gerencial (Banco do Brasil, 2005; Xavier, 2007). Entre tais ações, pode-se mencionar a adoção de um instrumento denominado Plano de Desenvolvimento de Competências (PDC) – baseado nos pressupostos da noção de trilhas de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006; Le Boterf, 1999) –, destinado a orientar o processo de desenvolvimento profissional na organização. Foram adotadas também ações para estímulo à leitura e à aprendizagem informal no trabalho, e lançado o portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) na Internet, com diversas opções de TD&E e funcionalidades de apoio ao desenvolvimento profissional e ao compartilhamento de conhecimentos (Brandão & Carbone, 2004; Freitas & Brandão, 2006).

Nesse contexto, além da necessidade de realizar investigações empíricas que dêem melhor sustentação aos pressupostos teóricos mencionados anteriormente, parece importante para as organizações, em especial para o Banco do Brasil, identificar as relações existentes entre ações de aprendizagem, as competências desenvolvidas por seus empregados e o desempenho deles e de suas unidades produtivas. É relevante saber quais competências gerenciais mais contribuem para a geração de resultados organizacionais, assim como examinar se características individuais dos empregados (como as estratégias de aprendizagem por eles adotadas, a motivação para aprender e outras) e características das unidades produtivas em que atuam (como o suporte organizacional, por exemplo) predizem a expressão de competências no trabalho. Isso, além de permitir o teste de certas suposições e construções teóricas, possibilitaria às organizações, por exemplo, aperfeiçoar programas de TD&E, otimizar investimentos em desenvolvimento profissional e aprimorar modelos e instrumentos de gestão do desempenho, entre outras intervenções possíveis.

Face ao exposto, é possível realizar as seguintes indagações: Que variáveis constituem antecedentes e conseqüentes da expressão de competências no trabalho? Como a análise multinível contribui para explicar, de forma mais integrada e abrangente, a expressão de competências no trabalho? Quais as relações existentes entre as competências expressas por gestores do Banco do Brasil e o resultado obtido pelas agências bancárias em que trabalham? Que competências gerenciais mais contribuem para a geração desses resultados? Que estratégias de aprendizagem no trabalho estão mais associadas à expressão de competências profissionais? Que características individuais dos gestores do Banco e das agências em que atuam predizem a expressão de competências no trabalho?

A presente pesquisa pretendeu oferecer possíveis respostas a essas questões, procurando alcançar os objetivos descritos a seguir.

6.2 – OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como **objetivo geral**: formular e testar dois modelos teóricos de investigação, sendo um para a expressão de competências gerenciais no trabalho⁴³ (variável critério) e, outro, da expressão de competências como variável mediadora da relação entre características das agências (variáveis explicativas) e seu desempenho (variável critério).

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Caracterizar a produção científica nacional e estrangeira sobre competências no trabalho, revisando os estudos empíricos sobre o tema publicados no período de 1996 a 2006;
- b) Desenvolver e validar uma escala de medida de competências gerenciais;
- c) Aprimorar e revalidar duas escalas de medidas específicas: estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional;
- d) Verificar em que medida os gestores de agências do Banco do Brasil, segundo sua própria percepção e a de seus superiores, expressam essas competências no trabalho;
- e) Identificar os valores preditivos de características dos gestores e de características das agências sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho, utilizando a análise multinível;
- f) Identificar os valores preditivos de características das agências e da expressão de competências gerenciais no trabalho sobre os resultados de agências do Banco; e
- g) Verificar se a expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) medeia a relação entre características das agências e seu desempenho.

A revisão dos estudos empíricos sobre o tema – que constitui o objetivo específico descrito na alínea “a” acima – foi realizada com o propósito de fundamentar os modelos teóricos de investigação e subsidiar a construção e o aprimoramento de escalas de medidas.

⁴³ Nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo “expressão de competências no trabalho” para referir-se a comportamentos adotados pelas pessoas em seu contexto produtivo, o que constitui uma das facetas do desempenho individual. Para designar essa variável, preferiu-se não utilizar o termo “desempenho individual” porque este pode ser mensurado não apenas pela expressão de competências no trabalho, mas também pelos resultados decorrentes dessas competências e pela comparação entre as pessoas, entre outros critérios de avaliação (Caetano, 1996; Carbone e cols., 2005), conforme discutido no Capítulo 4 desta tese.

Foram identificados ao todo 98 relatos de pesquisas empíricas publicados no período de 1996 e 2006, os quais foram sistematicamente revisados nos capítulos 2 a 4 desta tese. Para atingir os demais objetivos específicos, foram realizados três estudos distintos, cujas características metodológicas e resultados encontram-se expostos nos próximos capítulos. O Estudo 1 destina-se à construção, aprimoramento e validação psicométrica das escalas de medidas utilizadas. Os Estudos 2 e 3, por sua vez, referem-se ao teste propriamente dito dos dois modelos teóricos de investigação, cujas variáveis, medidas e hipóteses derivadas encontram-se descritas nas seções a seguir.

6.3 – ESTUDO 2: MODELO TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIDAS E HIPÓTESES

O modelo teórico hipotetizado – formulado com base nos referenciais teóricos e empíricos revisados – possui os componentes dispostos na Figura 16:

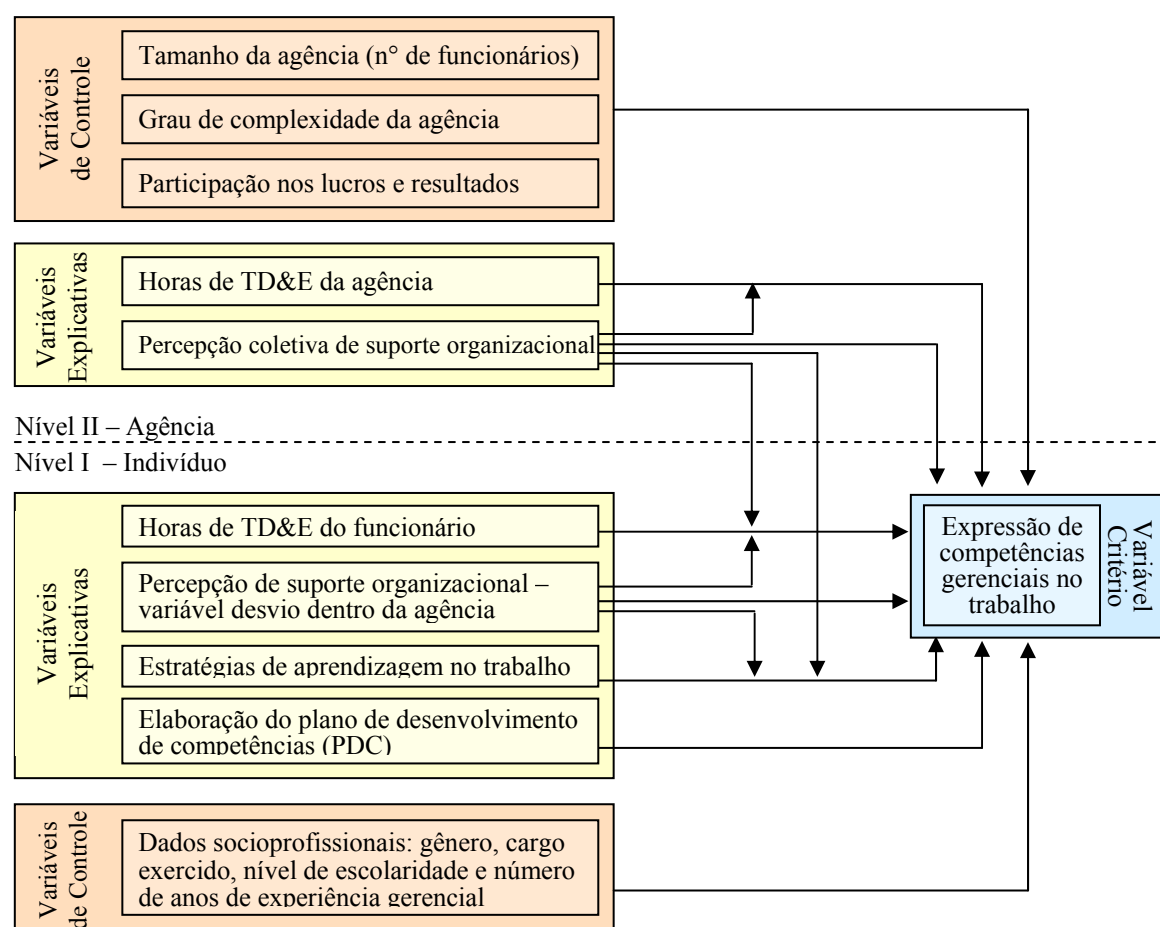


Figura 16. Modelo da expressão de competências gerenciais em agências do Banco do Brasil.

O modelo disposto nessa Figura pode ser classificado como multinível do tipo *cross-level* com *determinantes mistos*. É *cross-level* porque especifica relações entre construtos em diferentes níveis de análise, procurando ligar as perspectivas micro e macro da organização (Kozlowski & Klein, 2000; Schnake & Dumler, 2003). É também do tipo *mixed-determinant* (determinantes mistos) porque descreve relacionamentos entre preditores de dois níveis distintos e uma variável critério presente em apenas um nível (Kozlowski & Klein, 2000; Schnake & Dumler, 2003).

Trata-se de modelo multinível estruturado em dois níveis de análise (Elovainio e cols., 2000), em que funcionários individuais que exercem cargos gerenciais no Banco do Brasil (nível 1) são agrupados em unidades organizacionais denominadas agências bancárias (nível 2). Descreve quatro diferentes tipos de efeitos:

- a) *de nível individual*, que se caracterizam pela influência de características ou percepções individuais (nível 1) sobre variável critério do nível individual de análise (nível 1) (Schnake & Dumler, 2003; Tucker e cols., 2005);
- b) *contextuais diretos*, representativos de processos do tipo *descendente*, que descrevem a influência direta de fatores compartilhados pelos membros de cada agência bancária (variáveis do nível 2) sobre variável critério do nível individual de análise (nível 1) (Tucker e cols., 2005);
- c) *moderadores*, que se caracterizam pela influência de uma variável sobre o relacionamento entre outras duas variáveis, fortalecendo ou mitigando essa relação (Jex & Bliese, 1999; Schnake & Dumler, 2003); e
- d) *do tipo frog-pond*⁴⁴ (lagoa dos sapos), que representa a influência da posição relativa do indivíduo dentro do seu grupo – neste caso operacionalizada pelo desvio do escore individual da percepção de suporte em relação à média do grupo – sobre a variável critério (Bliese & Jex, 2002; Hox, 2002).

⁴⁴ Segundo Hox (2002), o denominado efeito *frog-pond* (lagoa dos sapos) se refere à idéia de que determinado sapo pode ser pequeno em uma lagoa cheia de sapos grandes ou, ao contrário, um sapo específico pode ser grande em uma lagoa repleta de sapos pequenos. Aplicada à educação, essa metáfora chama a atenção para o fato de que o efeito de uma variável explicativa, como a inteligência do aluno, por exemplo, sobre o desempenho escolar, pode depender da inteligência média dos demais alunos da classe. Um aluno medianamente inteligente em uma classe de alunos altamente inteligentes pode tornar-se desmotivado e assim apresentar pior desempenho, enquanto o mesmo aluno em um contexto de alunos com menor inteligência que a sua pode ter elevada a sua auto-estima e confiança, o que o faria apresentar melhor desempenho (Hox, 2002). O mesmo raciocínio vale para as relações investigadas nesta pesquisa: se a percepção de um funcionário acerca do suporte organizacional se diferencia muito (positiva ou negativamente) da percepção média dos funcionários de sua agência, então essa diferença pode exercer influência sobre a expressão de competências no trabalho, conforme hipotetizado na Figura 16.

As medidas componentes do Estudo 2 e seus pontos de referência temporais podem ser assim descritos:

- a) *Expressão de competências gerenciais no trabalho*: variável critério, pertencente ao nível do indivíduo (nível 1), medida por meio de escala de competências gerenciais, desenvolvida e validada especificamente para o presente estudo (Brandão, Borges-Andrade, Freitas & Vieira, 2008), conforme detalhado adiante, nos próximos capítulos desta tese. Essa escala possui 29 itens, descritos sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho (Brandão & Bahry, 2005; Carbone e cols., 2005; Gilbert, 1978; Mager, 1990), contemplando seis dimensões de competências⁴⁵: gestão estratégica (5 itens, $\alpha = 0,84$); gestão financeira de negócios (4 itens, $\alpha = 0,82$); relacionamento com o cliente (5 itens, $\alpha = 0,86$); gestão de pessoas (5 itens, $\alpha = 0,83$); gestão de processos (4 itens, $\alpha = 0,80$); e gestão socioambiental (6 itens, $\alpha = 0,86$), associadas a uma escala de avaliação de dez pontos, variando de 1 (não expesso a competência) a 10 (expesso plenamente a competência). Os dados dessa medida foram coletados ao longo dos meses de março e abril de 2008, por meio de auto-relato dos gestores (auto-avaliação), indicando o quanto o gestor julgava manifestar tais competências no trabalho.
- b) *Tamanho da agência*: variável de controle, constituída por dado obtido por fonte secundária (base de dados da organização estudada). Representa o número total de funcionários da agência, conforme informação constante no cadastro da empresa em janeiro de 2008. Constitui uma variável de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), visto que se origina e se manifesta no nível da agência (nível 2).
- c) *Grau de complexidade da agência*: variável de controle, pertencente ao nível da agência (nível 2), constituída por dado objetivo apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada). Representa a categoria a que pertence a agência, conforme informação constante no cadastro da empresa em janeiro de 2008. Na organização estudada, as agências bancárias são

⁴⁵ Como essa medida constitui a variável critério, conforme disposto na Figura 16 anterior, então foram testados seis modelos de expressão de competências gerenciais no trabalho, um para cada dimensão da escala de competências, o que será descrito melhor nos próximos capítulos desta tese.

classificadas em cinco categorias ou grupos distintos (numerados de 1 a 5)⁴⁶, em razão de sua complexidade administrativa, ponderados diversos fatores (potencial do mercado em que atua, número de clientes, qualidade do crédito, resultados anteriores e sustentabilidade dos negócios, entre outros). Trata-se de variável contínua, pois na categoria 1 estão as agências que se caracterizam como menos complexas e, na categoria 5, aquelas que possuem maior complexidade⁴⁷. Esta também constitui uma variável de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000).

- d) *Participação nos lucros e resultados*: variável de controle, pertencente ao nível da agência (nível 2), constituída por dado objetivo apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada), indicando o percentual de “bônus de participação nos lucros e resultados” a que os gestores da agência fizeram jus. Referido bônus é concedido semestralmente a todos os gestores de unidades organizacionais, em percentual (de 0 a 100%) apurado em razão do alcance de metas pela unidade. Como se supõe que essa variável constitua consequência do desempenho passado dos funcionários e antecedente de seu desempenho futuro, foi considerada, para inclusão no modelo, a informação de concessão de bônus em fevereiro de 2008 (em retribuição ao desempenho das agências no semestre anterior). Trata-se, portanto, de variável contínua de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000).
- e) *Horas de TD&E da agência*: variável explicativa pertencente ao nível da agência (nível 2), que representa o número médio de horas que os gestores da agência dedicaram a atividades de TD&E. Constitui dado objetivo, de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada), tendo sido considerados os treinamentos realizados no ano de 2007.

⁴⁶ No Banco do Brasil, tais categorias são denominadas “níveis de agências”, mas aqui preferiu-se utilizar o termo “grau de complexidade”, ao invés de “nível”, para que o leitor não confundisse essa variável com os níveis de análise (indivíduo e agência) do modelo testado. Há ainda uma sexta categoria de agências – denominadas “especiais” –, mas estas não fizeram parte da amostra desta pesquisa, conforme explicado adiante.

⁴⁷ Na classificação feita originalmente pelo Banco do Brasil, a ordem das categorias é inversa, ou seja, a categoria 1 contém as agências de maior complexidade enquanto na categoria 5 estão aquelas de menor complexidade. Para efeito deste estudo, no entanto, preferiu-se recodificar tais categorias para facilitar a descrição e interpretação dos resultados, de forma que, em decorrência dessa recodificação, quanto maior o número indicativo da categoria maior é a complexidade administrativa da agência.

- f) *Percepção coletiva de suporte organizacional*: variável explicativa, que constitui uma medida relativa a percepções do funcionário sobre a qualidade do tratamento que este recebe da organização em retribuição ao esforço que despense no trabalho (Eisenberger e cols., 1986). Para efeito desta pesquisa, a escala de “percepção de suporte organizacional”, desenvolvida por Abbad-OC e cols. (1999), foi aprimorada e revalidada, conforme detalhado nos próximos capítulos. Essa medida possui 28 itens distribuídos em quatro dimensões: suporte material (6 itens, $\alpha = 0,91$); práticas de gestão de desempenho (7 itens, $\alpha = 0,87$); carga de trabalho (7 itens, $\alpha = 0,85$); e práticas de promoção e recompensa (8 itens, $\alpha = 0,85$), associados a uma escala de concordância de dez pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Os dados dessa medida foram coletados no nível individual (nível 1), por meio de auto-relato dos gestores, nos meses de março e abril de 2008, tendo sido posteriormente agregados (pela média) para representar o nível da agência (nível 2). Essa variável constitui uma propriedade *contextual* (Bliese & Jex, 2002), também denominada *compartilhada* (Kozlowski & Klein, 2000), visto que se origina no nível individual (nível 1), mas se manifesta no nível da agência (nível 2), em razão de processos de *emergência por composição* (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Kozlowski e cols., 2000).
- g) *Horas de TD&E do funcionário*: variável explicativa pertencente ao nível individual (nível 1), que representa o número de horas que o gestor dedicou a atividades de TD&E em 2007. Constitui dado objetivo, apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada).
- h) *Percepção de suporte organizacional (desvio dentro da agência)*: variável explicativa, pertencente ao nível do indivíduo (nível 1), que representa a posição relativa da pessoa dentro do seu grupo (agência). Constitui o desvio do escore individual de suporte organizacional em relação à média da agência (Bliese & Jex, 2002; Hox, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), isto é, a diferença entre a percepção individual e a percepção coletiva de suporte organizacional. A inclusão dessa variável se justifica porque, embora a percepção de suporte reflita crenças dos membros do grupo sobre a qualidade do tratamento que recebem da organização – sendo conceituada como uma variável de nível do grupo –, tais crenças ou percepções podem resultar tanto de características

objetivas do suporte oferecido pela organização quanto de características pessoais dos empregados. Dois funcionários trabalhando na mesma agência bancária podem reportar diferentes níveis de suporte percebido, dependendo de sua capacidade de processar informações, de seus interesses pessoais, experiências e de outras características individuais, conforme sugerem Van der Vegt e cols. (2000). Em decorrência, os escores da percepção de suporte organizacional foram separados em uma média da agência, pertencente ao nível 2 de análise, e uma variável de desvio dentro da agência (escore individual menos a média do grupo), representativa do nível 1.

- i) *Estratégias de aprendizagem no trabalho*: variável explicativa pertencente ao nível individual (nível 1). Constitui medida relativa a práticas que as pessoas utilizam para auxiliar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em determinado contexto profissional (Holman e cols., 2001). Para efeito desta pesquisa, a escala de “estratégias de aprendizagem no trabalho”, desenvolvida por Pantoja (2004), foi aprimorada e revalidada, conforme detalhado nos próximos capítulos. Essa medida possui 26 itens distribuídos em cinco dimensões: reflexão extrínseca e intrínseca (9 itens, $\alpha = 0,92$); busca de ajuda interpessoal (5 itens, $\alpha = 0,88$); busca de ajuda em material escrito (5 itens, $\alpha = 0,79$); reprodução (4 itens, $\alpha = 0,79$); e aplicação prática (3 itens, $\alpha = 0,82$), associados a uma escala de frequência de 10 pontos, variando de 1 (nunca faço) a 10 (sempre faço). Os dados dessa medida foram coletados por meio de auto-relato dos gestores, em março e abril de 2008.
- j) *Elaboração do plano de desenvolvimento de competências (PDC)*: na organização estudada, é facultado ao funcionário, a cada semestre, elaborar um plano de desenvolvimento de competências (PDC) – conforme descrito no próximo capítulo –, para cuja execução o indivíduo recebe orientação e apoio da organização. Como a elaboração do referido plano é facultativa, esta foi considerada, para efeito desta pesquisa, como um indicador de *motivação para aprendizagem*. Trata-se de variável *dicotômica* (igual a um, se o funcionário elaborou o PDC relativo ao 1º semestre de 2008, e igual a zero, caso não o tenha elaborado). Essa variável constitui, portanto, dado objetivo apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada).

k) *Dados socioprofissionais*: variáveis de controle, pertencentes ao nível individual (nível 1). Representam dados objetivos fornecidos por auto-relato do funcionário: gênero; cargo exercido (gerência média ou alta gerência); nível de escolaridade (variando de ensino médio à pós-graduação); e experiência profissional (número de anos de exercício de funções gerenciais).

As seguintes hipóteses são derivadas do modelo explicativo da expressão de competências gerenciais no trabalho (Estudo 2):

H₁ – O número de horas dedicadas pela agência a atividades de TD&E prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

H₂ – A percepção coletiva de suporte organizacional prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

H₃ – O número de horas dedicadas pelo funcionário a atividades de TD&E prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

H₄ – O uso de estratégias de aprendizagem no trabalho prediz a expressão de competências gerenciais.

H₅ – A elaboração do Plano de Desenvolvimento de Competências (PDC) pelo funcionário prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

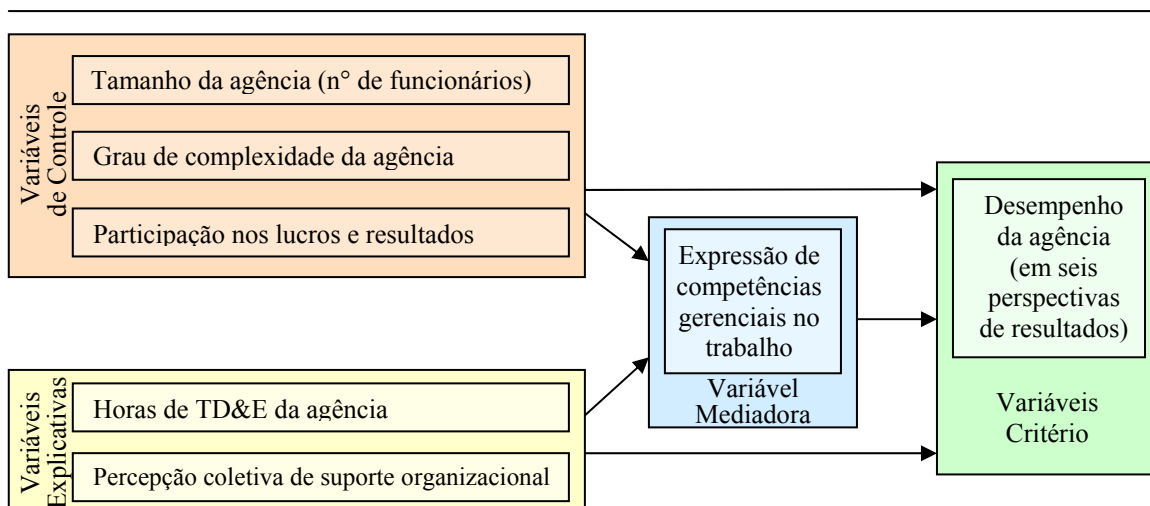
H₆ – O desvio individual da percepção de suporte organizacional (desvio dentro da agência) prediz a expressão de competências gerenciais.

H₇ – A percepção de suporte organizacional (individual e coletiva) modera a relação entre o número de horas dedicadas a TD&E e a expressão de competências gerenciais no trabalho.

H₈ – A percepção de suporte organizacional (individual e coletiva) modera a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências gerenciais.

6.4 – ESTUDO 3: MODELO TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIDAS E HIPÓTESES

O modelo teórico hipotetizado – formulado com base nos referenciais teóricos e empíricos anteriormente revisados – possui os componentes dispostos na Figura 17 adiante.



Nível II – Agência

Figura 17. Modelo da expressão de competências gerenciais como variável mediadora da relação entre características das agências e seu desempenho.

Essa Figura apresenta um modelo de *nível do grupo*, posto que descreve relações entre variáveis (explicativas, mediadora e critério) pertencentes ao mesmo nível macro de análise (Kozlowski & Klein, 2000; Schnake & Dumler, 2003). Todas as variáveis componentes desse modelo pertencem a unidades organizacionais denominadas agências bancárias (nível 2).

Esse modelo descreve dois tipos de efeitos:

- a) *efeitos diretos no nível grupo*, que se caracterizam por descrever a influência direta de variáveis explicativas do nível do grupo sobre variáveis critério que compõem esse mesmo nível (Schnake & Dumler, 2003). O modelo sugere a existência de efeitos diretos de características das agências bancárias sobre a expressão de competências gerenciais e sobre o desempenho das agências; e
- b) *efeitos mediadores*, que descrevem a influência indireta de uma ou mais variáveis sobre a variável critério (Van Yperen e cols., 1999). O modelo sugere a existência de efeitos indiretos de características das agências bancárias sobre o seu desempenho, sendo tal influência mediada pela expressão de competências gerenciais no nível do grupo.

As medidas componentes do Estudo 3 e seus pontos de referência temporais podem ser assim descritos:

- a) *Desempenho da agência*: seis variáveis critério, que representam medidas do desempenho de agências do Banco do Brasil, em seis diferentes perspectivas de resultado: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade (Brandão, Zimmer e cols., 2008; Kaplan & Norton, 1997). Tais dados foram obtidos por fonte secundária (sistema de avaliação de desempenho da organização estudada), constituindo *propriedades integrais* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), visto que se originam e se manifestam no nível da agência. Em cada perspectiva, a medida foi obtida pela consecução de metas coletivas (nível da agência) – previamente negociadas, estabelecidas e comunicadas às agências – em relação a diferentes indicadores de desempenho. Na perspectiva resultado econômico, por exemplo, indicadores comumente utilizados são a rentabilidade de negócios da agência e a adequação de suas despesas a limites orçamentários, enquanto na perspectiva clientes as metas geralmente estão associadas ao aumento do número de clientes e à melhoria de índices de satisfação da clientela, entre outros. Para efeito desta pesquisa, foram levados em consideração os resultados apurados em setembro de 2008, relativos ao desempenho das agências no 1º semestre de 2008.
- b) *Expressão de competências gerenciais no trabalho*: variável mediadora, mensurada por meio de escala de competências gerenciais, desenvolvida e validada especificamente para o presente estudo (Brandão, Borges-Andrade e cols., 2008). Possui 29 itens, descritos sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho (Brandão & Bahry, 2005; Carbone e cols., 2005; Gilbert, 1978; Mager, 1990), contemplando seis dimensões de competências: gestão estratégica (5 itens, $\alpha = 0,84$); gestão financeira de negócios (4 itens, $\alpha = 0,82$); relacionamento com o cliente (5 itens, $\alpha = 0,86$); gestão de pessoas (5 itens, $\alpha = 0,83$); gestão de processos (4 itens, $\alpha = 0,80$); e gestão socioambiental (6 itens, $\alpha = 0,86$), associadas a uma escala de avaliação de dez pontos, variando de 1 (não expressa a competência) a 10 (expressa plenamente a competência). Com essa escala, foram obtidas medidas de auto-avaliação e heteroavaliação dos gerentes gerais das agências integrantes da amostra, sendo que essa última foi estimada pelos gerentes regionais aos quais estavam subordinados os gerentes gerais das agências. Tais dados foram coletados nos

meses de março e abril de 2008 e indicam o quanto o gerente geral da agência, segundo sua própria percepção (auto-avaliação) e a percepção de seu superior hierárquico (heteroavaliação) manifesta as competências gerenciais no trabalho. Essas duas medidas (auto e heteroavaliação) foram tratadas isoladamente no teste do modelo, posto que não havia correlação substancial entre elas. Sobre essa medida, vale ressaltar que foram utilizadas avaliações individuais para representar *propriedades integrais* das agências porque, segundo Kozlowski e Klein (2000) e Schnake e Dumler (2003), indivíduos-chave na organização podem isoladamente servir como informantes de medidas de construtos pertencentes ao nível do grupo, desde que tenham conhecimento das propriedades estudadas e possam observá-las diretamente.

- c) *Tamanho da agência*: variável de controle, constituída por dado objetivo apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada). Representa o número total de funcionários da agência, conforme informação constante no cadastro da empresa em janeiro de 2008. Constitui uma variável de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), visto que se origina e se manifesta no nível da agência (nível 2).
- d) *Grau de complexidade da agência*: variável de controle, pertencente ao nível da agência (nível 2), constituída por dado fornecido por fonte secundária (base de dados da organização estudada). Representa a categoria a que pertence a agência, conforme informação constante no cadastro da empresa em janeiro de 2008. Conforme comentado, as agências são classificadas em cinco categorias ou grupos distintos (numerados de 1 a 5), em razão de sua complexidade administrativa, ponderados diversos fatores (potencial do mercado em que atua, número de clientes, qualidade do crédito, resultados anteriores e sustentabilidade dos negócios, entre outros). Trata-se de variável contínua, pois na categoria 1 estão as agências que se caracterizam como menos complexas e, na categoria 5, aquelas que possuem maior complexidade. Esta também constitui uma variável de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002).
- e) *Participação nos lucros e resultados*: variável de controle, pertencente ao nível da agência (nível 2), constituída por dado objetivo apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada), indicando o percentual de “bônus de participação nos lucros e resultados” a que os gestores da agência

fizeram jus. Referido bônus é concedido semestralmente a todos os gestores de unidades organizacionais, em percentual (de 0 a 100%) apurado em razão do alcance de metas pela unidade. Como se supõe que essa variável constitua consequência do desempenho passado dos gestores e antecedente de seu desempenho futuro, foi considerada, para inclusão no modelo, a informação de concessão de bônus em fevereiro de 2008 (em retribuição ao desempenho das agências no semestre anterior). Trata-se, portanto, de variável contínua de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000).

- f) *Horas de TD&E da agência*: variável explicativa pertencente ao nível da agência (nível 2), que representa o número médio de horas que os gestores da agência dedicaram a atividades de TD&E. Constitui dado objetivo, de *propriedade integral* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), apurado por meio de fonte secundária (base de dados da organização estudada), tendo sido considerados os treinamentos realizados no ano de 2007.
- g) *Percepção coletiva de suporte organizacional*: variável explicativa, que constitui uma medida relativa a percepções do funcionário sobre a qualidade do tratamento que este recebe da organização em retribuição ao esforço despendido no trabalho (Eisenberger e cols., 1986). Para efeito desta pesquisa, a escala de “percepção de suporte organizacional”, desenvolvida por Abbad e cols. (1999), foi aprimorada e revalidada, conforme detalhado nos próximos capítulos. Essa medida possui 28 itens distribuídos em quatro dimensões: suporte material (6 itens, $\alpha = 0,91$); práticas de gestão de desempenho (7 itens, $\alpha = 0,87$); carga de trabalho (7 itens, $\alpha = 0,85$); e práticas de promoção e recompensa (8 itens, $\alpha = 0,85$), associados a uma escala de concordância de dez pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Os dados dessa medida foram coletados no nível individual (nível 1), por meio de auto-relato dos gestores, nos meses de março e abril de 2008, tendo sido posteriormente agregados (pela média) para representar o nível da agência (nível 2). Essa variável constitui uma propriedade *contextual* (Bliese & Jex, 2002), também denominada *compartilhada* (Kozlowski & Klein, 2000), visto que se origina no nível individual (nível 1), mas se manifesta no nível da agência (nível 2), em razão de processos de *emergência por composição* (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Kozlowski e cols., 2000).

As seguintes hipóteses são derivadas do modelo de expressão de competências gerenciais como variável mediadora da relação entre características das agências e seu desempenho (Estudo 3):

- H₉ – O número de horas dedicadas pela agência a atividades de TD&E prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).
- H₁₀ – A percepção coletiva de suporte organizacional prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).
- H₁₁ – A expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).
- H₁₂ – A expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) medeia a relação entre características da agência (horas de TD&E e percepção coletiva de suporte organizacional) e o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).

Descreve-se, a seguir, o método utilizado para realização desta pesquisa.

7. MÉTODO

Este capítulo é destinado a descrever a organização estudada, a caracterização da pesquisa, a população e o tamanho da amostra, e os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados.

7.1 – CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA

7.1.1 – Breve histórico

O Banco do Brasil (BB), primeiro banco oficial brasileiro, foi fundado em 12 de outubro de 1808 pelo então Príncipe Regente Dom João, com o objetivo de suprir a escassez de moeda corrente e proporcionar fundos para manutenção da Corte Portuguesa no Brasil (Franco & Pacheco, 1979). Até então, o meio circulante brasileiro continha um total aproximado de 10 mil contos de réis, cunhados em ouro e prata pela Casa da Moeda do Rio de Janeiro. Essa quantia era insuficiente para atender às demandas oriundas da instalação da Corte no País, bem como da abertura dos portos e conseqüente crescimento do comércio internacional. O Banco do Brasil foi criado, então, como emissor de papel-moeda, para atender à falta de signos representativos do dinheiro (Banco do Brasil, 1997).

Desde sua fundação até o início do século passado, o Banco teve uma história fragmentada, repleta de crises e rupturas (Brandão, 1999). Sua administração se alternava, funcionando ora sob a intervenção direta do governo, para promover a manutenção da corte portuguesa, ora sob o controle de capitalistas como o empresário Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, financiando apenas a iniciativa privada, sem a ingerência do governo (Banco do Brasil, 1997). Chegou a ser liquidado em 1829, mas reabriu em 1853, passando a atuar como uma organização de fomento econômico (Freitas, 2005).

Em 1854, a diretoria da empresa determinou que, para admissão de novos funcionários, fossem abertos concursos públicos “*para se escolherem os mais idôneos*” (Banco do Brasil, 2007a), prática adotada desde então. Por decreto governamental, em 1906 o Banco tornou-se uma sociedade de economia mista, de capital aberto, tendo o Estado brasileiro como acionista majoritário, personalidade jurídica e perfil acionário que conserva até hoje (Banco do Brasil, 1997, 2007a). Com a reforma bancária de 1964, que criou o Conselho Monetário Nacional e o Banco Central, o Banco do Brasil perdeu a condição de autoridade monetária. Passou a atuar fundamentalmente como um instrumento de execução da política creditícia e financeira do governo federal.

O BB instituiu, em 1965, seu Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (DESED), órgão interno responsável pelas políticas e ações relacionadas à avaliação de desempenho, recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento de pessoas (Banco do Brasil, 2006a; Xavier, 2007). A partir de então, a empresa passou a desenvolver internamente seus próprios instrumentos para gestão do desempenho humano no trabalho e diversos programas de treinamento, desenvolvimento e educação empresarial (Garcia, Souza, Brandão, Leite, Bittencourt & Diniz, 1997; Xavier, 2007), visando promover a capacitação e a melhoria de desempenho de seus funcionários.

Em 1986, com a extinção da denominada *conta movimento*⁴⁸, que o provia automaticamente com recursos do governo, o Banco foi autorizado a atuar em todos os segmentos de mercado franqueados às demais instituições financeiras, transformando-se, assim, em banco múltiplo (Fortuna, 1996; Freitas, 2005). A atuação em diversos segmentos do sistema financeiro e a necessidade de buscar no próprio mercado os recursos de que necessitava para cumprir suas funções (Banco do Brasil, 1997) exigiu a realização de muitas mudanças, não apenas na estrutura organizacional, mas também na estratégia, na tecnologia, no posicionamento e na cultura da empresa.

A partir da década de 1990, com o advento do Plano Real – de estabilização da economia brasileira –, o conseqüente desaparecimento de receitas inflacionárias e o ingresso de bancos estrangeiros no sistema financeiro nacional, o Banco do Brasil acentuou a dinâmica dessas transformações, empregando uma série de ações para adaptar-se a essa nova conjuntura e manter sua competitividade (Banco do Brasil, 2007a). Dentre tais ações, é possível citar:

- a) grandes investimentos em tecnologia, sobretudo no que concerne à automação da rede de agências, à instalação de terminais de auto-atendimento e à utilização da Internet como canal de distribuição (Banco do Brasil, 2001a);
- b) redução do quadro de pessoal: de 119.400 funcionários e 26.700 estagiários em 1994 para 80.600 funcionários e 10.800 estagiários em 2003, paralelamente ao aumento da base de clientes de 4,5 milhões para 18 milhões de clientes nesse mesmo período (Banco do Brasil, 2003; Brandão, 1999);

⁴⁸ Conta que permitia ao Banco do Brasil a emissão de moeda, mediante ajustamento entre as contas das autoridades monetárias e do Tesouro Nacional. Ver Fortuna (1996).

- c) implementação de um plano de capitalização: contabilização de créditos inadimplidos, saneamento de contas e capitalização de R\$ 8 bilhões em 1996 (Banco do Brasil, 2007a);
- d) adoção de um modelo de gestão colegiada e diminuição de níveis hierárquicos, conforme relata Bruno-Faria (1996);
- e) implantação de nova arquitetura organizacional, baseada em pilares negociais: varejo, atacado, governo e recursos de terceiros (Banco do Brasil, 2007a);
- f) substituição do paradigma da estabilidade no emprego pelo conceito de empregabilidade, com reflexos sobre a cultura organizacional (Oliveira, 1998); e
- g) lançamento do Programa Profissionalização (Banco do Brasil, 1996), do sistema de trilhas de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006) e da Universidade Corporativa Banco do Brasil (Banco do Brasil, 2006a, Xavier, 2007), com o propósito principal de promover o desenvolvimento e a profissionalização dos funcionários.

Dando seqüência ao processo de desenvolvimento da organização, o Banco adotou um novo modelo de gestão do desempenho (Banco do Brasil, 1999b, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008) – nos níveis individual, de equipes e da organização – baseado nas premissas do *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 1997). Pretendeu-se, com a implementação desse modelo – descrito mais adiante –, alinhar iniciativas individuais, departamentais e organizacionais em torno dos objetivos estratégicos da empresa, mediante a utilização de indicadores em seis diferentes perspectivas de desempenho: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

7.1.2 – Características atuais

O Banco do Brasil tem atualmente como missão “*ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a empresa e contribuir para o desenvolvimento do País*” (Banco do Brasil, 2008). Está estruturado sob a forma de conglomerado financeiro, participando de empresas controladas e coligadas, em diversos ramos de atividades, como seguros, previdência, turismo, tecnologia, capitalização, cartões de crédito e outros, conforme mostra a Figura 18.



Figura 18. Conglomerado Banco do Brasil.
Fonte: Banco do Brasil (2007a).

Sua Diretoria Executiva é composta pelo presidente do Banco, por 9 vice-presidentes e por 27 diretores, conforme mostra o organograma disposto na Figura 19. Cabe à Diretoria, por meio de modelo de gestão colegiada, cumprir e fazer cumprir o estatuto da empresa, as deliberações da Assembléia Geral de Acionistas e as atribuições estabelecidas pelo Conselho de Administração, observando os princípios de governança corporativa e de boa técnica bancária. Compete ao presidente, a cada vice-presidente e a cada diretor administrar, supervisionar e coordenar as áreas que lhe forem atribuídas e a atuação das unidades que estiverem sob sua responsabilidade (Banco do Brasil, 2006b).

Nos últimos anos, a empresa manteve liderança em vários setores, como o câmbio à exportação (26,6% do mercado), a capitalização (24,6% do mercado) e a administração de recursos de terceiros (18% do mercado), entre diversos outros. Em 2007⁴⁹, apurou lucro líquido de R\$ 5,06 bilhões, patrimônio líquido de R\$ 24,3 bilhões e ativos totais de R\$ 357,8 bilhões. Suas ações são negociadas no *Novo Mercado*, segmento da Bolsa de Valores de São Paulo destinado às empresas que adotam práticas e regras societárias mais transparentes do que as exigidas pela legislação brasileira. O Tesouro Nacional, principal acionista do Banco, detém 65,3% de seu capital societário (Banco do Brasil, 2008).

⁴⁹ Por ocasião da elaboração desta tese, ainda não estavam disponíveis os resultados totais referentes ao ano de 2008. Os resultados parciais revelaram que, de janeiro a setembro do referido ano, o lucro líquido havia totalizado R\$ 5,9 bilhões e os ativos totais alcançaram R\$ 459 bilhões.

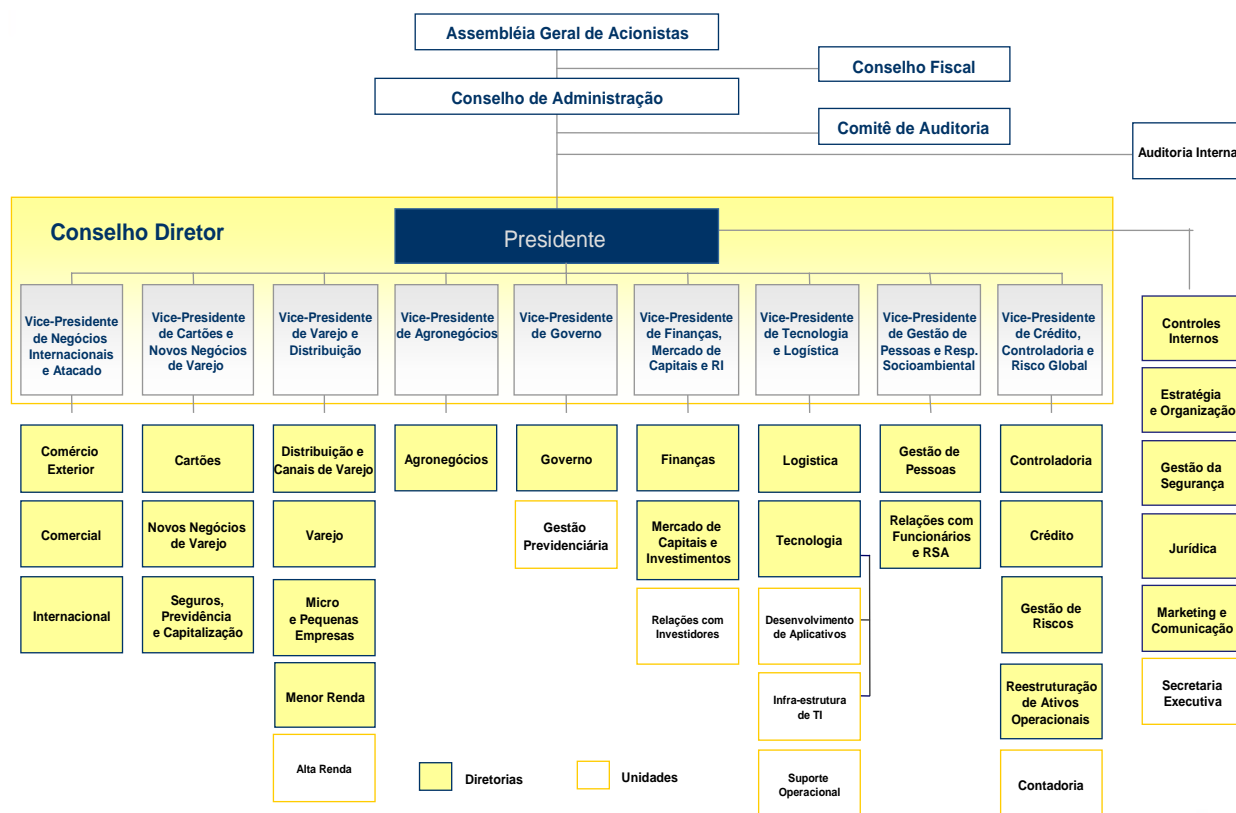


Figura 19. Organograma do Banco do Brasil.

Fonte: Banco do Brasil (2008).

O Banco possui mais de 30 milhões de clientes correntistas, sendo 28 milhões de pessoas físicas e 2 milhões de pessoas jurídicas. Conta com 15.395 pontos de atendimento, sendo 4.052 agências no País, 42 dependências no exterior (agências, subsidiárias e escritórios de representação) e 11.301 postos de atendimento diversos (postos avançados, correspondentes bancários, escritórios de atendimento *private* e outros). Sua rede de auto-atendimento possui mais de 39 mil terminais, espalhados pelo País e por algumas cidades do exterior, sendo a maior da América Latina. O auto-atendimento é realizado também pela Internet, 24 horas por dia, o que confere à empresa a posição de segundo maior banco do mundo em número de transações pela Internet (Banco do Brasil, 2007a, 2008).

No segundo semestre de 2008, a empresa intensificou sua política de expansão no mercado, por meio da incorporação de bancos como a Nossa Caixa, o Banco do Estado de Santa Catarina e o Banco do Estado do Piauí. A efetivação dessas operações posicionará o BB, em termos de ativos totais, entre as 20 maiores instituições financeiras do mundo.

As denominadas *agências* constituem unidades organizacionais do Banco. Respondem pela distribuição de produtos e serviços e estão segmentadas em quatro redes de atendimento: a) a de *varejo*, que constitui a maior rede, está subordinada à Diretoria de Distribuição e responde pelo atendimento a mais de 28 milhões de clientes pessoas físicas e micro e pequenas empresas; b) a rede *atacado*, subordinada à Diretoria Comercial, é responsável pela realização de negócios com médias e grandes empresas; c) a rede *governo*, vinculada à Diretoria de Governo, responde por negócios com órgãos públicos, dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) nas três esferas de governo (União, Estados e Municípios); e d) a rede no *exterior*, vinculada à Diretoria Internacional, é responsável por negócios internacionais e possui dependências em 22 países (Banco do Brasil, 2007a, 2008).

Para otimizar a alocação e a gestão de recursos, as *agências* localizadas no País – pertencentes às redes varejo, atacado e governo – são classificadas pelo Banco em seis diferentes categorias⁵⁰. Para essa classificação, que é revisada a cada dois anos, são ponderadas quatro dimensões de variáveis: a) o *porte* e a *complexidade* da *agência*, apurados por variáveis relacionadas ao volume de captação de recursos, à qualidade do crédito, ao número de clientes, à receita de prestação de serviços e à margem de contribuição média por cliente, entre outras; b) o *potencial do mercado* da *agência*, apurado pela distribuição dos municípios brasileiros em *clusters*, de acordo com o PIB da região, a renda *per capita* e outras variáveis; c) o *resultado sustentável*, medido por indicadores de produtividade, como o índice de eficiência da *agência* (despesas administrativas sobre as receitas operacionais); e d) o *desempenho anterior* da *agência* em relação à sua contribuição para a consecução da *estratégia corporativa*, apurado pela média dos resultados da *agência* no acordo de trabalho nos quatro semestres que antecedem à classificação.

Cada *agência* é administrada por funcionário de seu quadro, que exerce o cargo de *Gerente Geral*. Dependendo da categoria a que pertence a *agência*, esta pode possuir outros níveis gerenciais (gerentes de segmento e de módulo).

O quadro de pessoal⁵¹ do Banco conta com 81.855 funcionários, 9.119 estagiários, 8.866 contratados temporários e 4.714 adolescentes trabalhadores. Maior contingente de funcionários é do sexo masculino (62,1%) e possui idade superior a 35 anos (57,3%). Em relação à escolaridade, 18,5% possuem pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), 45,5%

⁵⁰ No Banco do Brasil, tais categorias são denominadas “níveis de *agências*”, mas aqui optou-se por utilizar o termo “categoria”, ao invés de “nível”, para que o leitor não confundisse essa classificação com os níveis de análise (indivíduo e *agência*) dos modelos de investigação descritos no capítulo anterior.

⁵¹ Números apurados em 1 de janeiro de 2008. Não estão somados os funcionários oriundos de bancos estaduais incorporados pelo BB em 2008.

o ensino superior, 35,4% o ensino médio e 0,6% o ensino fundamental (Banco do Brasil, 2007a, 2008). A admissão na empresa se dá por concurso público. Há diversos programas sistematizados para promover o desenvolvimento profissional dos funcionários. Nos últimos anos, foi superior a 100 horas a média anual de horas de TD&E por funcionário.

Entre as diversas ferramentas utilizadas para orientar o desenvolvimento profissional dos funcionários e a melhoria do desempenho (de indivíduos, unidades produtivas e da organização como um todo), está o instrumento de gestão de desempenho adotado pelo Banco (Banco do Brasil, 2007a; Brandão, Zimmer e cols., 2008), cujas características encontram-se descritas a seguir.

7.1.3 – Gestão do desempenho

O Banco do Brasil, desde a década de 1960, utiliza instrumentos para avaliar formalmente o desempenho de seus funcionários no trabalho. Foi em 1998, no entanto, que a empresa aperfeiçoou esse processo, implementando um modelo denominado internamente *Gestão do Desempenho Profissional*. Esse modelo foi adotado com objetivo de alinhar os desempenhos de indivíduos, de unidades e da organização por completo, a partir de parâmetros definidos em sua estratégia corporativa. Intenção subjacente era minimizar distorções, subjetividades e vieses no processo de avaliação até então vigente, que era centrado fundamentalmente na observação do comportamento dos funcionários, sem estabelecer metas ou avaliar os resultados correspondentes (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Para alinhar a gestão do desempenho à estratégia organizacional, foram utilizadas as premissas do *Balanced Scorecard (BSC)* – já descritas na seção 4.4 desta tese –, adaptando-se as perspectivas de desempenho originalmente propostas por Kaplan e Norton (1997). O modelo do Banco prevê a avaliação por seis diferentes perspectivas: resultado econômico; estratégia e operações (ambas relacionadas à perspectiva financeira do *BSC*); comportamento organizacional (equivalente à perspectiva aprendizagem e crescimento do *BSC*); sociedade (que não encontra concepção equivalente no *BSC*); clientes; e processos internos (as quais mantiveram a denominação original do *BSC*) (Banco do Brasil, 1999b, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008).

A perspectiva *Estratégia e Operações* procura avaliar o alinhamento das ações às estratégias e políticas de atuação no mercado, focalizando a criação de valor pela venda de produtos e serviços, enquanto o *Resultado Econômico* agrega indicadores relativos à geração de resultados econômico-financeiros a partir dos recursos disponíveis. Essas duas

perspectivas estão relacionadas a ações adotadas para fortalecer a estrutura patrimonial da empresa e elevar seu valor, a fim de torná-la um investimento mais atrativo e compensador. A perspectiva *Clientes*, por sua vez, concentra medidas referentes ao atendimento de expectativas dos clientes (externos e internos) a partir de atributos valorizados por cada segmento. O *Comportamento Organizacional* avalia o grau de contribuição para o desenvolvimento profissional das pessoas, a adequação da jornada de trabalho, a melhoria da saúde ocupacional e a qualidade de vida no trabalho, procurando fortalecer a relação entre o Banco e seus funcionários. A perspectiva *Processos Internos* é composta por indicadores afetos à melhoria dos processos produtivos e dos mecanismos de segurança e controle, para obter maior confiabilidade e excelência no trabalho. A dimensão *Sociedade*, por fim, avalia a atuação do Banco como indutor do desenvolvimento sustentável, pelo estabelecimento de metas relacionadas à responsabilidade socioambiental e ao apoio para o desenvolvimento econômico e social do País (Banco do Brasil, 1999b, 2007a; Freitas, 2005).

O desempenho de cada unidade do Banco (agências, diretorias e órgãos regionais) é avaliado semestralmente, periodicidade estabelecida pela legislação brasileira para que as instituições financeiras apurem seus resultados. Nessa avaliação, é observada a consecução de metas nas referidas perspectivas de desempenho. Tais metas, por sua vez, são definidas em razão da estratégia organizacional e compõem um acordo de trabalho formalizado com cada unidade. Ao final dos ciclos avaliatórios, os resultados obtidos são aferidos pelos sistemas do Banco e comparados com os resultados que eram esperados, apurando-se o percentual de alcance⁵² de cada meta estipulada no acordo de trabalho. Esse percentual de alcance, então, é convertido em conceito – em uma escala de 1 a 6 pontos –, de acordo com uma régua de dispersão previamente estipulada, conforme exemplo disponível na Tabela 7.

TABELA 7

Exemplo de Escala de Conversão para Atribuição de Conceitos

Percentual de Alcance da Meta	Conceito
0 a 40%	1
41% a 75%	2
76% a 95%	3
96% a 105%	4
106% a 120%	5
121% ou mais	6

Fonte: Banco do Brasil (1999b).

⁵² O percentual de alcance de cada meta é calculado multiplicando-se 100 pela divisão do “resultado obtido” pelo “resultado esperado”. Assim, em uma agência que tivesse como meta a venda de 80 planos de capitalização (resultado esperado), se fossem comercializados 70 planos durante o semestre (resultado obtido), o percentual de alcance dessa meta seria de 87,5%.

Cada perspectiva de desempenho pode conter diversas metas, com diferentes pesos, dependendo da natureza das atividades exercidas pela unidade, da estratégia organizacional e do acordo de trabalho. Depois de apurados os conceitos obtidos em cada meta, são calculados conceitos médios ponderados para as perspectivas de desempenho, os quais passam a compor o escore de desempenho de cada unidade, conforme mostra o exemplo disponível na Tabela 8.

TABELA 8

Exemplo de Placar de Desempenho de Unidades do Banco do Brasil

Prefixo e Nome da Unidade: 0000-0 agência			
Período de Avaliação: semestre/ano			
Perspectiva de Desempenho	Conceito Médio Ponderado	Peso	Pontuação
Estratégia e Operações	4,11	21	86,31
Resultado Econômico	5,09	22	111,98
Clientes	4,25	18	76,50
Comportamento Organizacional	3,59	17	61,03
Processos Internos	3,88	12	46,56
Sociedade	4,57	10	45,70
Pontuação Total			428,08

Fonte: Banco do Brasil (1999b), com adaptações.

Pode-se observar, na Tabela 8, que a pontuação obtida pela unidade é produto do conceito médio ponderado e do peso de cada perspectiva de desempenho. Tais pesos podem ser alterados de um semestre para outro, dependendo das diretrizes da estratégia organizacional. Se em determinado ciclo avaliatório a estratégia do Banco apontar, hipoteticamente, para a necessidade de aumentar o retorno sobre o patrimônio, então eleva-se o peso da perspectiva resultado econômico. Se o objetivo primordial, no entanto, for fidelizar maior número de clientes, então eleva-se o peso da perspectiva clientes, e assim por diante (Brandão, Zimmer e cols., 2008). A pontuação final obtida pela unidade, por sua vez, influencia os valores pagos semestralmente, a título de participação nos lucros e resultados, aos gestores da dependência avaliada (Banco do Brasil, 1999b).

As metas definidas semestralmente para as agências do Banco abrangem uma variedade de indicadores de desempenho. Podem compor o acordo de trabalho das agências, indicadores como:

- a) na perspectiva *Estratégia e Operações*: o volume de captação de recursos, o número de cartões de crédito ativos, o volume de operações contratadas e outros;

- b) na perspectiva *Resultado Econômico*: o índice de inadimplência, a rentabilidade da carteira de crédito e a cobertura de despesas administrativas, por exemplo;
- c) na perspectiva *Clientes*: o índice de satisfação dos clientes, o crescimento qualificado do número de contas especiais e o desempenho da carteira de clientes, entre outros;
- d) na perspectiva *Comportamento Organizacional*: a realização de treinamentos priorizados e o índice de conformidade da jornada de trabalho, entre outros;
- e) na perspectiva *Processos Internos*: o nível de conformidade de processos de prevenção e combate à lavagem de dinheiro e o índice de eficiência operacional, por exemplo; e
- f) na perspectiva *Sociedade*: o número de ações sociais realizadas (alfabetização de jovens e adultos, por exemplo) e de operações de fomento ao desenvolvimento regional sustentável, entre outros.

O desempenho dos funcionários do Banco, por sua vez, também é avaliado a partir das referidas perspectivas. Nesse nível, no entanto, tais perspectivas são desdobradas em duas dimensões de avaliação: a) *metas*, contendo indicadores quantitativos de resultados, oriundos da avaliação do desempenho de unidades produtivas ou da organização como um todo; e b) *competências*, indicando as competências profissionais – descritas sob a forma de comportamentos observáveis – que a empresa deseja que seus funcionários expressem no trabalho (Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Na dimensão *metas*, a atribuição de conceitos em cada perspectiva de desempenho é feita automaticamente, utilizando-se sistemas informatizados para o registro dos resultados, a partir de indicadores e metas definidos no acordo de trabalho das unidades e da utilização de régua de dispersão para atribuição de conceitos, conforme exposto anteriormente (Banco do Brasil, 1999b). Na dimensão *competências*, por sua vez, os conceitos para cada funcionário são atribuídos por diversos atores (superior hierárquico, pares, subordinados e o próprio funcionário avaliado), dentro de um processo de avaliação por múltiplas fontes, como descrito por Brandão, Zimmer e cols. (2008). Cada funcionário é avaliado por certas competências, em número que pode variar de 10 a 23, dependendo do papel ocupacional exercido (técnico ou gerencial) e da área de atuação do funcionário na empresa (finanças, gestão de pessoas, marketing, entre outras). Cada competência está vinculada a uma perspectiva de desempenho e é avaliada pela observação do

comportamento que o funcionário adota no trabalho (Banco do Brasil, 2005), utilizando-se uma escala de cinco pontos para atribuição de conceitos, que varia de 1 (não expressou a competência no trabalho) a 5 (expressou a competência de forma exemplar).

A exemplo do que acontece na avaliação de desempenho das unidades do Banco, a avaliação dos funcionários ocorre a cada semestre, compreendendo fundamentalmente três etapas: a) *planejamento*, no qual os gestores, a partir do acordo de trabalho, discutem com suas equipes as metas estipuladas para a unidade e as competências desejadas de cada funcionário, procurando estabelecer planos de ação e de desenvolvimento; b) *acompanhamento*, fase em que os avaliadores procuram identificar e corrigir desvios em relação à consecução de metas ou à expressão de competências no trabalho, podendo, para tanto, registrar anotações qualitativas e recomendações para melhoria do desempenho do avaliado; e c) *formalização*, etapa final, na qual são apurados os resultados (alcance de metas) e registrados conceitos para as competências expressas pelos funcionários (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Ao final de cada ciclo avaliatório, o funcionário obtém um “placar de desempenho”, no qual é possível visualizar perspectivas, dimensões de avaliação, conceitos médios ponderados (CMP) obtidos em cada perspectiva, pesos, origem das informações e composição da pontuação final, conforme ilustra a Figura 20:

Placar de Desempenho Profissional

Perspectivas	Pesos da Matriz de Balanceamento			Conceitos relativos às competências		
	CMP	Peso	Pontuação	CMP	Peso	Pontuação
Estratégia e Operações	3,48	20	69,60	4,43	9	39,87
Resultado Econômico	5,00	20	100,00	4,25	9	38,25
Clientes	4,15	12	49,80	4,63	3	13,89
Comportamento Organizacional	4,71	10	47,10	4,31	5	21,55
Processos Internos	4,38	7	30,66	4,40	5	22,00
Pontuação Final						432,72

Legenda: CMP = Conceito Médio Ponderado

Notas dos sistemas orçamentários

Conceitos da pesquisa de satisfação de clientes e outros

Notas afetas a processos internos

Metas associadas ao desenvolvimento profissional, saúde ocupacional etc

Placar final: soma das pontuações de metas e competências.

Figura 20. Componentes do placar de desempenho dos funcionários do Banco.
Fonte: Banco do Brasil (1999b), com adaptações.

Esse modelo de gestão do desempenho procura, portanto, equilibrar diversas facetas ou dimensões do desempenho: metas e competências; perspectivas financeiras e não-financeiras; desempenho individual e coletivo; indicadores de curto e de longo prazos; visão interna (de funcionários do Banco) e externa (de clientes), conforme descrito por Brandão, Zimmer e cols. (2008). Os resultados da avaliação de desempenho, por sua vez, fornecem subsídios para processos de orientação, desenvolvimento e ascensão profissional, o que será descrito a seguir.

7.1.4 – Desenvolvimento de competências

Atualmente, o processo de desenvolvimento de competências profissionais no Banco do Brasil está sob responsabilidade de sua Universidade Corporativa (UniBB), órgão interno cujas gerências e divisões estão vinculadas à Diretoria de Gestão de Pessoas da empresa. A UniBB tem como papel desenvolver a excelência profissional dos funcionários do Banco e também de seus parceiros, clientes e fornecedores, por meio da criação de valor em soluções educacionais (Banco do Brasil, 2006a). Criada em 2001, visando melhor sistematizar os esforços de aprendizagem em torno do desenvolvimento de competências relevantes para a organização (Brandão & Carbone, 2004), a UniBB pauta suas ações em pressupostos teóricos – o indivíduo como sujeito da aprendizagem, a tecnologia instrucional e o construtivismo – que orientam a elaboração de soluções educacionais (Freitas, 2005; Xavier, 2007).

A estrutura da Universidade Corporativa é composta pela sede, em Brasília, responsável pela formulação de políticas, estratégias e programas de TD&E, gestão do desempenho, orientação e ascensão profissional, entre outros, e por 20 unidades regionais, responsáveis pela distribuição e execução dos diversos programas. Ao todo, são 14 auditórios, 11 laboratórios de informática, 1 biblioteca (com cerca de 30.000 títulos) e 129 salas de aula espalhados por todo o País. Em seu portfólio há cerca de 200 soluções de TD&E, entre cursos presenciais e a distância (em várias mídias), seminários, palestras e oficinas, em diversas áreas: finanças, *marketing*, agronegócios, gestão de pessoas e responsabilidade social, dentre outras (Brandão & Carbone, 2004; Xavier, 2007).

As ações de TD&E da UniBB estão organizadas em duas grandes vertentes: a) *programas de apoio à educação formal*, que contemplam a concessão de bolsas de estudo para a realização de cursos de idiomas, graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado; e b) *programas de educação empresarial*, que envolvem a realização

de cursos, palestras, oficinas e outros eventos desenvolvidos pela própria UniBB. Embora a maioria dessas ações de ensino-aprendizagem seja realizada a distância, boa parte ocorre presencialmente, em geral com a participação de instrutores internos – funcionários do Banco preparados especificamente para exercer esse papel (Banco do Brasil, 2006a).

Entre os treinamentos desenvolvidos e ministrados internamente encontram-se aqueles destinados à formação gerencial, ou seja, ao desenvolvimento de competências relevantes ao exercício de funções gerenciais. Para os funcionários que atuam como gestores em agências do Banco – os quais constituem a população-alvo da presente pesquisa – estão disponíveis treinamentos como (Banco do Brasil, 2006a): Desenvolvendo Equipes (curso presencial, com carga horária de 10 horas); Gestão com Equipes (curso presencial, com carga horária de 36 horas); Gerenciando o Desenvolvimento de Competências (oficina presencial, com carga horária de 16 horas); Fundamentos e Práticas da Gestão Contemporânea (curso auto-instrucional, em mídia impressa, com carga horária de 40 horas); Gestão com o *BSC* (curso presencial, com carga horária de 16 horas); MBA Executivo em Negócios Financeiros (curso de especialização a distância, via *web* e mídia impressa, com carga horária de 480 horas); e MBA Executivo em Gestão de Operações e Serviços (curso de especialização a distância, via *web* e mídia impressa, com carga horária de 480 horas).

Nos últimos anos, dada a ênfase atribuída pelas estratégias e políticas do Banco a questões relacionadas à responsabilidade socioambiental, muitos treinamentos têm sido realizados sobre esse tema. É o caso, por exemplo, dos cursos Desenvolvimento Regional Sustentável (oficina presencial, com carga horária de 24 horas), Introdução à Ação Voluntária (curso auto-instrucional, via *web*, com carga horária de 20 horas) e MBA em Desenvolvimento Regional Sustentável (curso de especialização a distância, via *web* e mídia impressa, com carga horária de 480 horas) (Banco do Brasil, 2006a, 2007b).

Para evitar que a participação de funcionários em treinamentos disponibilizados pela UniBB ocorra de forma esporádica, afastada do contexto profissional em que a pessoas atuam, o Banco tem procurado sistematizar melhor seus processos de TD&E. Como parte desse esforço, disponibilizou a seus funcionários uma ferramenta informatizada denominada Plano de Desenvolvimento de Competências (PDC), visando orientá-los no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem e no planejamento do seu desenvolvimento profissional e da sua carreira (Banco do Brasil, 2005).

O PDC complementa o processo de gestão do desempenho. Indica aos funcionários, a partir dos conceitos que obtiveram na avaliação de desempenho por múltiplas fontes, quais competências profissionais representam suas principais necessidades de aprendizagem. A ferramenta permite que os funcionários: a) verifiquem suas principais deficiências de desempenho; b) identifiquem as possíveis causas dessas deficiências; c) examinem as competências desejadas pelas diversas áreas do Banco; d) consultem as oportunidades de aprendizagem disponíveis para o desenvolvimento dessas competências; e) consultem oportunidades de ascensão profissional; e) planejem sua participação em ações de aprendizagem que permitam aprimorar seu desempenho ou repensar a trajetória da sua carreira; e f) solicitem sua inscrição em ações de TD&E disponibilizadas pela UniBB.

A lógica de funcionamento dessa ferramenta baseia-se nos pressupostos de abordagens denominadas trilhas de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006) e rotas de navegação profissional (Le Boterf, 1999), as quais já foram discutidas na seção 3.3 desta tese. Assim, as oportunidades de aprendizagem sugeridas pelo PDC não ficam restritas a ações convencionais de treinamento. Podem incluir também estágios, publicações internas, orientação profissional, cursos *on-line*, livros do acervo da biblioteca, vídeos instrucionais, páginas na Intranet do Banco, filmes e *sites* na Internet, entre outras opções de aprendizagem disponíveis no ambiente social (Brandão & Carbone, 2004).

Por meio desse instrumento, cada funcionário pode conceber suas trilhas de desenvolvimento profissional⁵³, a partir de suas necessidades e conveniências, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que possui e aquelas que necessita desenvolver. Como a formulação do PDC é facultativa e leva em consideração as necessidades, ritmos e preferências do funcionário, a adoção dessa ferramenta parece constituir uma tentativa do Banco de influenciar a motivação para aprendizagem, na medida em que confere certa autonomia à pessoa para eleger, entre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados para seu aprimoramento profissional (Freitas & Brandão, 2006).

Os funcionários podem construir suas trilhas utilizando como referência não apenas seu desempenho no trabalho, mas também áreas de conhecimento sobre as quais o BB,

⁵³ Embora a literatura utilize a expressão “trilhas de aprendizagem”, o Banco do Brasil adotou a denominação “trilhas de desenvolvimento profissional” em seu modelo de educação corporativa, de forma que, para efeito desta tese, as duas formas representam a mesma idéia.

em razão de sua estratégia organizacional e dos mercados em que atua, possui interesse especial. Tais áreas são denominadas internamente *domínios temáticos*, expressando os campos de conhecimento relevantes ao desenvolvimento dos negócios da empresa, como relatam Brandão e Carbone (2004), Freitas (2002) e Freitas e Brandão (2006).

Esses domínios estão organizados de acordo com os atuais pilares negociais do Banco (varejo, atacado, governo e recursos de terceiros) e com áreas de apoio aos negócios (tais como finanças, gestão de pessoas e gestão de crédito, entre outras)⁵⁴, que dão suporte à realização de operações comerciais. Acessando o Portal da UniBB, pela Intranet da empresa, o funcionário pode consultar as opções de aprendizagem que favorecem a aquisição de competências relacionadas a cada domínio temático, conforme ilustra a Figura 21. Isso permite a ele, na elaboração do seu PDC, levar em consideração as competências relevantes para atuação em cada área do Banco (Freitas & Brandão, 2006).

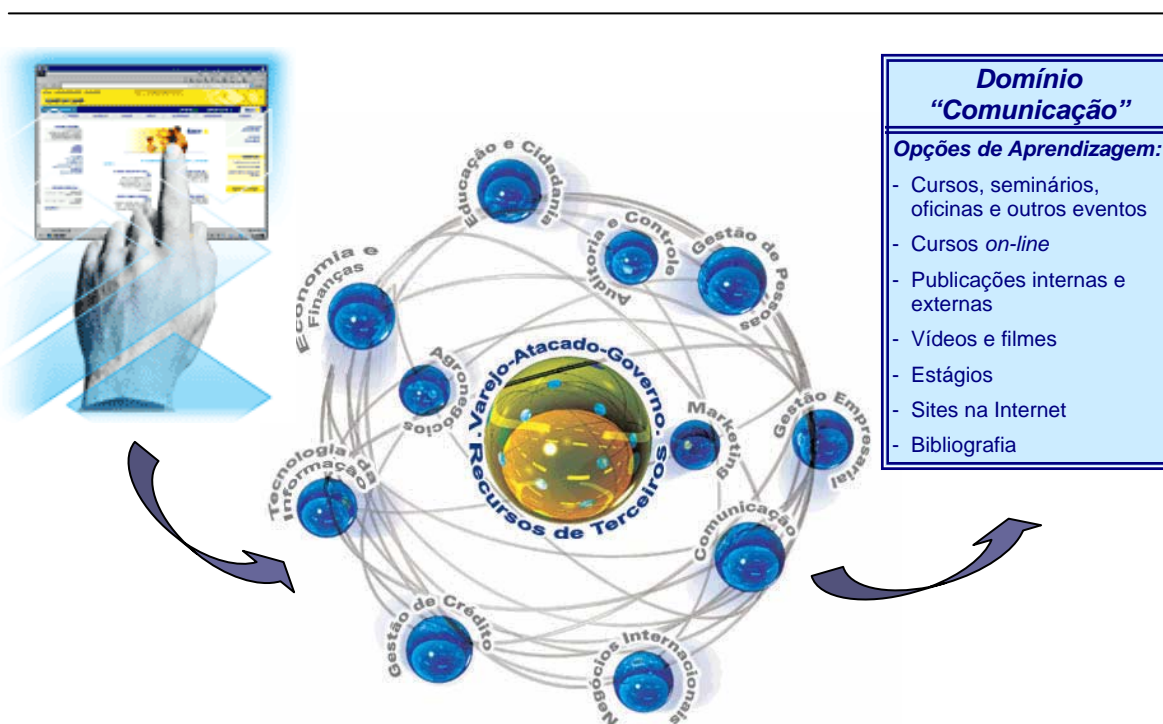


Figura 21. Trilhas de aprendizagem de acordo com domínios temáticos.
Fonte: Banco do Brasil (2006a), com adaptações.

⁵⁴ A lógica de organização das opções de aprendizagem em torno de domínios temáticos, assim como algumas funcionalidades dessa ferramenta, estavam sendo reformuladas e atualizadas pelo Banco no segundo semestre de 2008. Informações a esse respeito, no entanto, ainda não estavam disponíveis para descrição nesta tese.

Além disso, a Universidade Corporativa tem procurado estimular e oferecer apoio à aprendizagem informal no local de trabalho. Uma das estratégias que utiliza para facilitar a *busca de ajuda interpessoal*, por exemplo, é a formação de multiplicadores internos, funcionários que detêm conhecimento especializado em determinada área e que servem como fonte de consulta eventual para aqueles que possuem menos experiência. Para facilitar a *busca de ajuda em material escrito*, por sua vez, a UniBB oferece, por meio de seu portal na Intranet do Banco, acesso a manuais eletrônicos, base de dados com as melhores práticas gerenciais, teses, dissertações e monografias elaboradas por funcionários do Banco, dicas sobre gestão, artigos e outras publicações eletrônicas (Banco do Brasil, 2006a).

Descrevem-se, a seguir, as características da presente pesquisa e outros elementos relacionados ao método.

7.2 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Utilizando-se o critério de classificação proposto por Vergara (1998), é possível qualificar esta pesquisa em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios de investigação.

Quanto à sua finalidade, a presente investigação caracteriza-se como descritiva, inferencial e aplicada. *Descritiva* na medida em que compreendeu a obtenção e exposição de dados representativos de determinada situação ou fenômeno. Foram descritas as estratégias de aprendizagem utilizadas por gestores do Banco do Brasil, as competências que eles expressam no trabalho e a percepção deles acerca do suporte organizacional oferecido pela empresa. *Inferencial* porque examinou relações entre variáveis, buscando esclarecer que fatores contribuíam, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno, como foi o caso da tentativa de identificar a influência que a expressão de competências gerenciais exerce sobre o desempenho de agências do Banco. Ainda quanto aos fins, esta pesquisa pode ser considerada *aplicada*, pois possui finalidade prática e foi motivada pela possibilidade de subsidiar a intervenção organizacional, podendo auxiliar a empresa estudada a aperfeiçoar seus processos de recrutamento e seleção, TD&E e gestão de desempenho, entre outros.

Quanto aos meios de investigação, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso. *Bibliográfica* porque compreendeu uma revisão da literatura disponível sobre o tema, ou seja, um estudo sistematizado com base em material

publicado em livros, artigos, revistas e outras fontes, que fundamentaram teoricamente o trabalho e subsidiaram a construção de medidas e a análise dos dados coletados. Fez-se também uma investigação *documental*, visto que foi necessária a obtenção de dados a partir de documentos internos do Banco do Brasil, sobretudo em relatórios, registros, bases de dados, anais e estudos anteriores a respeito do objeto deste trabalho. Ainda quanto aos meios, trata-se de uma *pesquisa de campo*, pois foram coletados dados junto a funcionários da empresa estudada, visando identificar a percepção deles acerca do suporte organizacional disponível e da expressão de competências gerenciais no trabalho. Esta pesquisa pode ser considerada também um *estudo de caso*, uma vez que está circunscrita ao Banco do Brasil.

Além disso, quanto à sua natureza, esta investigação pode ser classificada como *quantitativa*, pois foram coletados dados junto a grande contingente de pessoas, com a utilização de questionários estruturados e de escalas de avaliação; bem como *qualitativa*, na medida em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com gestores da organização estudada – para subsidiar a construção e o aprimoramento de escalas de medidas –, oportunidade em que os participantes tiveram flexibilidade para expor, de maneira singular, descrições detalhadas de situações, interações e comportamentos observados, atitudes, crenças e pensamentos.

Finalmente, quanto à abordagem metodológica adotada, o Estudo 2 desta pesquisa pode ser classificado como *multinível* do tipo *cross-level*, com *determinantes mistos* e efeitos *diretos* e *moderadores* (Kozlowski & Klein, 2000; Schnake & Dumler, 2003), enquanto o Estudo 3 caracteriza-se como de *nível do grupo* (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), com efeitos *diretos* e *mediadores* (Van Yperen e cols., 1999).

7.3 – CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta seção descreve os procedimentos de coleta e análise de dados que foram adotados para construção e aprimoramento de escalas de medidas. Foi realizada inicialmente uma *pesquisa bibliográfica*, a qual se encontra integralmente descrita nos capítulos 2 a 4 desta tese. Entre os autores cujas proposições ou pesquisas ofereceram subsídios para formulação e aprimoramento das medidas, é possível destacar:

- a) para desenvolvimento da escala de competências gerenciais: Boak e Coolican (2001); Cockerill (1994); Diório (2002); Echeveste e cols. (1999);

MCI (1997); Maurik (1997); Santos (2001); Spencer e Spencer (1993); Stuart e Lindsay (1997) e Thompson e cols. (1996);

- b) para aprimoramento da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho: Holman e cols. (2001); Pantoja (2004, 2005); Sonnentag e Kleine (2000); Warr e Allan (1998); Warr e Downing (2000); e Zerbini e cols. (2005); e
- c) para aprimoramento da escala de percepção de suporte organizacional: Abbad-OC (1999); Abbad-OC e cols. (1999); Eisenberger e cols. (1986); Peters e O'Connor (1980); e Rhoades e Eisenberger (2002).

Em seguida, nos meses de abril e maio de 2007, foi realizada *pesquisa documental* em bibliotecas, arquivos e bases de dados do Banco do Brasil. Nessa fase, foram identificados e analisados relatórios, registros, normativos, fascículos formativos, bases de dados e estudos sobre perfil e formação de gestores, competências relevantes à atuação gerencial e suporte ao desempenho, entre outros elementos relevantes para subsidiar a formulação ou o aprimoramento de itens das escalas de medidas. Entre os materiais analisados, é possível destacar:

- a) Catálogo de cursos da Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB (Banco do Brasil, 2006a);
- b) Referenciais de gestão (Banco do Brasil, 1999a);
- c) Fascículos formativos sobre gestão do desempenho profissional (Banco do Brasil, 1999b, 2005);
- d) Trilhas de aprendizagem para desenvolvimento de competências gerenciais (Banco do Brasil, 2001b);
- e) Base de dados das competências profissionais pelas quais os gestores do Banco são avaliados semestralmente;
- f) Relatório Resultados do 4º Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental (Banco do Brasil, 2007c);
- g) Relatórios da Ouvidoria Interna, com síntese de críticas, reclamações e sugestões apresentadas pelos funcionários; e
- h) Instrumento de diagnóstico de causas de problemas de desempenho.

Como a grande maioria dos estudos analisados na pesquisa bibliográfica procedia de contextos socioculturais e profissionais distintos dos existentes no Banco do Brasil, realizou-se, também, *pesquisa de campo* com gestores da organização. Nessa etapa, foram realizadas entrevistas pessoais, semi-estruturadas, individuais ou em duplas, com o propósito de obter descrições de situações profissionais, comportamentos observados, práticas de aprendizagem, competências relevantes ao papel gerencial, crenças, pensamentos e outros elementos que pudessem subsidiar a construção da escala de competências gerenciais e o aprimoramento das escalas de estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional.

Foram entrevistados ao todo 20 funcionários, entre gestores de agências e da direção geral do Banco, selecionados por critérios de intencionalidade e acessibilidade (Richardson, 1999). As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2007, nas dependências da própria empresa. Tiveram duração média de 43 minutos cada e foram conduzidas pelo presente autor, com o apoio de uma aluna do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Brasília.

As perguntas foram efetuadas seguindo o roteiro disposto no Apêndice C, tendo sido gravados os depoimentos e registradas notas que facilitaram o entendimento das respostas, conforme procedimentos sugeridos por Lodi (1991). Foram observados, naquilo que cabia, os princípios e normas do Código Internacional de Pesquisas Sociais e de Mercado, da *European Society for Opinion and Marketing Research* (ESOMAR, 2005), de forma que os dados foram coletados por meio da cooperação voluntária dos respondentes, sem qualquer desvantagem para eles, respeitando-se o seu direito de privacidade e garantindo-lhes que as informações prestadas não seriam utilizadas para outra finalidade. Como se optou pelo método de comunicação *não-disfarçado*⁵⁵, antes da coleta de dados foram expostos ao entrevistado o objetivo e a relevância da pesquisa, a importância de sua colaboração, bem como garantida a confidencialidade de suas respostas.

Os entrevistados eram, em sua maioria, do sexo masculino (60%), tinham idade superior a 40 anos (85%), trabalhavam há mais de 15 anos na empresa (80%), tinham curso de pós-graduação (65%) e trabalhavam na direção geral do Banco ou em agências localizadas em diferentes unidades da federação, conforme disposto na Tabela 9 adiante.

⁵⁵ Segundo Mattar (1996), instrumento de coleta de dados “não disfarçado” é aquele que permite ao respondente saber, com transparência, os propósitos da pesquisa e os temas sobre os quais está sendo questionado.

TABELA 9
Caracterização da Amostra de Funcionários Entrevistados

Variável	Descrição das Categoriais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Gênero	Masculino	12	60%
	Feminino	8	40%
Idade	Até 35 anos	2	10%
	De 36 a 40 anos	1	5%
	De 41 a 45 anos	9	45%
	De 46 a 50 anos	5	25%
	Mais de 50 anos	3	15%
Tempo de serviço no Banco do Brasil	Até 10 anos	2	10%
	De 11 a 15 anos	2	10%
	De 16 a 20 anos	4	20%
	De 21 a 25 anos	5	25%
	Mais de 25 anos	7	35%
Função exercida	Gerente de módulo (agência)	6	30%
	Gerente de segmento (agência)	5	25%
	Gerente geral (agência)	6	30%
	Gerente de divisão (direção geral)	3	15%
Nível de escolaridade	Graduação em andamento	2	10%
	Graduação completa	5	25%
	Especialização	12	60%
	Mestrado	1	5%
Área em que trabalha	Agência	17	85%
	Direção geral	3	15%
UF de localização	Amazonas	1	5%
	Bahia	2	10%
	Distrito Federal	8	40%
	Mato Grosso	1	5%
	Mato Grosso do Sul	1	5%
	Minas Gerais	2	10%
	Paraná	2	10%
	Rio de Janeiro	1	5%
	Santa Catarina	1	5%
	São Paulo	1	5%

Seguindo as proposições de Richardson (1999), foram transcritas as respostas às questões da entrevista, depuradas as anotações realizadas e interpretadas as declarações dos entrevistados, destacando-se o significado atribuído a elas.

Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo dos documentos do Banco e das entrevistas transcritas, procurando-se identificar elementos interpretativos e a frequência de uso de determinadas expressões, conforme sugerido por Wells (1991), visando descrever de forma objetiva e sistemática as competências gerenciais mencionadas

pelos entrevistados, as estratégias que eles utilizam para aprender no trabalho e aspectos relacionados à percepção deles sobre o suporte organizacional oferecido pela empresa.

A partir desses elementos, foram formulados os itens da escala de competências gerenciais e aprimoradas as escalas de estratégias de aprendizagem no trabalho e de percepção de suporte organizacional. Para tanto, foram observadas as recomendações de Pasquali (1998), Richardson (1999) e Viegas (1999), de tal forma que se buscou evitar a formulação de frases longas ou com múltiplas idéias e a utilização de expressões ambíguas, extremadas, negativas ou excessivamente técnicas.

Para elaboração da escala de competências gerenciais, as competências identificadas foram ordenadas, agrupadas por similaridade semântica e editadas, eliminando-se aquelas que representam ambigüidades, duplicidades, abstrações ou irrelevâncias, conforme procedimentos sugeridos por Mattar (1996) e Richardson (1999) para formulação de instrumentos de pesquisa.

Desse procedimento, restaram 38 itens representativos de competências gerenciais, os quais foram descritos sob a forma de comportamentos observáveis no trabalho, conforme recomendam Brandão e Bahry (2005), Bruno-Faria e Brandão (2003), Carbone e cols. (2005) e Mager (1990). Tais competências foram então classificadas pelo presente pesquisador nas seis perspectivas do modelo de gestão de desempenho adotado pelo Banco do Brasil: estratégia e operações (5 itens), resultado econômico (5 itens), clientes (7 itens), comportamento organizacional (8 itens), processos internos (7 itens) e sociedade (6 itens).

Esses mesmos procedimentos foram observados também para aprimoramento das outras duas medidas utilizadas na pesquisa. Para a escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, foram produzidas 36 variáveis, as quais descrevem práticas utilizadas pelas pessoas para aprender em seu próprio local de trabalho. Estas foram então agrupadas por este pesquisador nas seis categorias de estratégias propostas por Holman e cols. (2001): reflexão extrínseca (7 itens), reflexão intrínseca (5 itens), reprodução (7 itens), busca de ajuda em material escrito (7 itens), busca de ajuda interpessoal (5 itens) e aplicação prática (5 itens). Para constituir a escala de percepção de suporte organizacional, por sua vez, foram definidos 38 itens, os quais representam variáveis do contexto de trabalho que podem influenciar o desempenho individual. Tais variáveis foram classificadas nas quatro dimensões propostas por Abbad-OC e cols. (1999): suporte material (8 itens), práticas de

gestão do desempenho (14 itens), carga de trabalho (8 itens) e práticas de promoção e recompensa (8 itens).

Em seguida, procedeu-se a uma análise teórica dos itens, objetivando verificar a adequação e suficiência das variáveis integrantes de cada escala, bem como a pertinência da classificação delas nas dimensões propostas para cada construto. Nessa etapa, cada escala foi submetida à apreciação de cinco juízes, sendo estes pesquisadores na área de comportamento organizacional (no caso das escalas de estratégias de aprendizagem e de suporte organizacional) e técnicos e gestores do Banco do Brasil (no caso da escala de competências gerenciais).

Para que a classificação de cada item fosse validada, adotou-se como critério a necessidade de pelo menos quatro dos cinco juízes terem classificado o item na mesma dimensão da categorização realizada pelo presente pesquisador. As variáveis que não atenderam a esse critério tiveram sua redação aprimorada e foram novamente submetidas à análise dos juízes, até que pelo menos quatro deles manifestassem consenso em relação à classificação.

Concluída essa validação de conteúdo, formatou-se um questionário estruturado destinado à validação psicométrica das três escalas de medidas. A primeira parte do instrumento possuía uma apresentação, com informações sobre a pesquisa e o caráter confidencial das respostas, agradecimentos à colaboração do respondente e orientações para preenchimento. Em seguida, o questionário continha três blocos de itens. No primeiro, os respondentes deveriam assinalar o grau com que expressavam em seu trabalho cada uma das 38 competências gerenciais, utilizando uma escala com âncoras de significados opostos em seus extremos (tipo *Osgood*), constituída de dez pontos, variando de 1 (não expreso a competência) a 10 (expreso plenamente a competência). O segundo bloco continha as 38 variáveis afetas ao suporte organizacional, em relação às quais os respondentes deveriam indicar um grau de concordância, variando de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). Finalmente, no terceiro bloco, os respondentes deveriam assinalar a frequência com que utilizavam 36 práticas de aprendizagem no trabalho. Havia também no questionário espaço destinado à coleta de dados biográficos, como gênero, tempo de serviço no Banco, escolaridade e cargo exercido.

Seguindo as proposições de Pasquali (1998) e Richardson (1999), o instrumento de pesquisa foi submetido à validação semântica, antes de sua aplicação, para verificar se o

enunciado, a escala e os itens eram inteligíveis aos respondentes. Nessa etapa, realizou-se a aplicação do questionário a uma pequena amostra de 12 gestores de agências do Banco, procurando-se identificar eventuais falhas ou incorreções, eliminar ambigüidades e itens sugestivos, a fim de assegurar a compreensão dos itens e da escala por parte da população a que se destinava o instrumento. Em decorrência de críticas e sugestões oferecidas pelos respondentes, foram realizados pequenos ajustes no enunciado e em algumas variáveis.

Para validar psicometricamente as escalas de medidas, os questionários foram aplicados a gestores de agências do Banco, em outubro de 2007, durante a realização de cursos internos promovidos pela empresa, tendo sido distribuídos e recolhidos pelos instrutores, sem identificação dos respondentes, conforme descrito em Brandão, Borges-Andrade e cols. (2008). Os instrumentos foram respondidos por 331 funcionários, os quais eram, em sua maioria, do sexo masculino (71%), exerciam principalmente os cargos de gerente geral (30%) e gerente de módulo (64%), tinham idade superior a 35 anos (72%), trabalhavam há mais de 10 anos na empresa (64%), tinham em média cerca de 8 anos de experiência no exercício de funções gerenciais, tinham curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* (44%) e estavam localizados em diferentes unidades da federação.

A validação das escalas foi realizada por meio de análise fatorial exploratória, utilizando o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*), com rotação oblíqua. Foram observados, para tanto, os procedimentos recomendados por Pasquali (2005) e Tabachnick e Fidell (1989), cujos resultados serão detalhados no próximo capítulo. Na escala de competências gerenciais, permaneceram 31 competências agrupadas em seis fatores, os quais representavam as dimensões do modelo gerencial adotado pelo Banco do Brasil, como descrito por Brandão, Borges-Andrade e cols. (2008). Na escala de percepção de suporte organizacional, permaneceram 26 itens agrupados em quatro fatores, cujos significados teóricos refletiam exatamente as dimensões propostas por Abbad-OC e cols. (1999). Na escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, por fim, os resultados revelaram 28 itens agrupados em seis fatores. Estes, no entanto, ao contrário do que era esperado, não representavam exatamente as seis categorias de estratégias de aprendizagem propostas por Holman e cols. (2001) e Pantoja (2004), pois as variáveis representativas das estratégias de “reflexão intrínseca” e “reflexão extrínseca” uniram-se em um único fator, enquanto os itens relativos à estratégia de “reprodução” cindiram-se em dois fatores distintos.

Embora todos os fatores extraídos nas três escalas tivessem revelado índices de consistência interna iguais ou superiores a 0,70, alguns se aproximavam desse limite de aceitabilidade. Decidiu-se, então, reformular alguns itens que, nessa análise fatorial exploratória, haviam sido eliminados por terem apresentado carga fatorial inferior a 0,30 ou cargas de magnitude semelhante em mais de um fator. Esses itens reformulados foram mantidos no instrumento de pesquisa, na expectativa de que, em novas análises fatoriais⁵⁶, pudessem manter-se nos fatores que representavam teoricamente, contribuindo assim para melhoria de sua consistência interna.

A partir das referidas validações, foram formatados dois questionários estruturados, ambos destinados à coleta dos dados necessários ao teste dos modelos de investigação. O primeiro instrumento foi constituído pelas três escalas de medidas. Possuía carta de apresentação, 32 itens destinados à auto-avaliação de competências gerenciais, 28 sentenças para medir a percepção dos gestores acerca do suporte organizacional e 28 itens para identificar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem no trabalho. Ao final, havia espaço destinado à coleta de dados biográficos dos respondentes (gênero, cargo exercido, idade, nível de escolaridade e experiência gerencial), conforme exemplar disponível no Apêndice D. O segundo questionário possuía apenas a carta de apresentação e os 32 itens da escala de competências gerenciais, conforme exemplar disponível no Apêndice E, sendo destinado à heteroavaliação de competências.

Construídos os instrumentos de pesquisa, pôde-se então selecionar a amostra e coletar os dados para teste dos modelos, procedimentos que serão descritos a seguir.

7.4 – POPULAÇÃO E TAMANHO DA AMOSTRA

Considerando a complexidade da estrutura organizacional e a capilaridade da rede de unidades do Banco do Brasil, assim como as limitações de tempo e recursos para realização deste trabalho, definiu-se como universo da pesquisa de campo os funcionários que exerciam funções gerenciais em agências de varejo⁵⁷ localizadas no Brasil e os gerentes

⁵⁶ Considerando a reformulação de alguns itens, decidiu-se submeter as três escalas de medidas a novas análises fatoriais, em outra amostra de gerentes da organização, quando da coleta dos dados utilizados para teste dos modelos de investigação, conforme descrito em detalhes no próximo capítulo desta tese.

⁵⁷ O Banco do Brasil possui quatro redes de agências: varejo, atacado, negócios com o governo e agências no exterior, conforme comentado anteriormente. A Rede Varejo constitui a maior delas, sendo responsável pelo atendimento a mais de 28 milhões de clientes. Esta investigação teve como foco apenas agências da área de varejo, pois as demais redes atendem apenas clientela específica e possuem estrutura reduzida e características diferenciadas de negócios, custos e resultados, particularidades que tornam difícil a comparação do desempenho de agências pertencentes a diferentes redes.

regionais ou estaduais responsáveis pela supervisão dessas agências. Por ocasião da coleta de dados⁵⁸ havia 3.876 agências da área de varejo no País (Banco do Brasil, 2008). Nelas, aproximadamente 19.000 funcionários exerciam cargos gerenciais, em diferentes níveis de responsabilidade funcional (gerentes gerais, gerentes de segmento e gerentes de módulo). Tais agências estavam subordinadas a 85 gerentes regionais e a 9 gerentes estaduais⁵⁹, cada um deles responsável pela rede de atendimento em uma microrregião do País.

Foram selecionadas aleatoriamente 330 agências da rede varejo para compor a amostra, as quais pertenciam a diferentes categorias⁶⁰ e estavam localizadas nas diversas unidades da federação, tanto em cidades do interior quanto em grandes centros urbanos. Esse número de agências foi definido considerando a necessidade de limitar a quatro o número de agências subordinadas a cada gerente regional ou estadual, posto que número superior poderia inibir a participação desses gerentes em razão do volume de instrumentos e itens de pesquisa a serem respondidos por eles.

O Questionário 1, cujo exemplar encontra-se disponível no Apêndice D, foi destinado a todos os 2.205 gestores localizados nas 330 agências pertencentes à amostra. Responderam o instrumento 926 gestores, o que equivale a aproximadamente 5% da população de gestores de agências de varejo do Banco. Este número pode ser considerado suficiente, posto que, empregando-se a fórmula⁶¹ proposta por Richardson (1999) e

⁵⁸ Números apurados em janeiro de 2008.

⁵⁹ Em unidades da federação com grande número de agências, estas ficam subordinadas a gerentes regionais, enquanto em estados com menos agências, estas ficam subordinadas diretamente ao gerente estadual.

⁶⁰ Conforme relatado anteriormente, as agências do Banco são classificadas em seis diferentes categorias, em razão de sua complexidade administrativa. Uma das categorias é denominada “especial”, enquanto as demais são classificadas por números de 1 a 5. Na categoria “especial”, há fundamentalmente agências das redes de atacado e de negócios com o governo. Apenas uma agência da rede varejo encontra-se nessa categoria, mas essa unidade não estava entre aquelas selecionadas aleatoriamente para compor a amostra.

⁶¹ A fórmula sugerida por Richardson (1999) e Viegas (1999) para populações finitas é:

$$n = \frac{\sigma^2 x p x q x N}{E^2 (N - 1) + \sigma^2 x p x q}, \text{ onde:}$$

n = tamanho da amostra;

σ^2 = nível de confiança (expresso em número de desvios padrões – sigmas);

p = proporção da população que possui a propriedade pesquisada (em valores percentuais);

q = proporção da população que não possui a propriedade pesquisada (q = 100 - p);

N = tamanho da população; e

E^2 = erro de estimação permitido (em valores percentuais).

Para cálculo do tamanho mínimo da amostra, utilizou-se um nível de confiança de 95% e um erro de estimação de 5%, por serem estes, segundo os referidos autores, os parâmetros geralmente utilizados em pesquisas sociais. Quanto à proporção (p) da população que possui as propriedades pesquisadas, utilizou-se o percentual de 50%, conforme sugerido por Viegas (1999) quando se tem pouco conhecimento prévio sobre as características da população em relação ao fenômeno estudado. Segundo esse autor, utilizando-se o referido percentual, maximiza-se o numerador da fórmula, aumentando assim a segurança da amostra (Viegas, 1999).

Viegas (1999) para cálculo do tamanho de amostras em populações finitas, o número de respondentes deveria ser igual ou superior a 392.

O Questionário 2, cujo exemplar encontra-se disponível no Apêndice E, foi destinado aos 85 gerentes regionais e a 9 gerentes estaduais, para que estes avaliassem as competências expressas pelos gerentes gerais de agências sob sua supervisão. Responderam o instrumento 72 gerentes regionais e 7 gerentes estaduais, o que equivale a aproximadamente 84% dessa população. Esses respondentes avaliaram as competências expressas por 229 gerentes gerais de agências integrantes da amostra, de forma que cada gerente regional ou estadual preencheu em média três questionários de heteroavaliação de competências, um para cada gerente de agência a ele diretamente subordinado.

As amostras foram constituídas pela disponibilidade e disposição dos funcionários em responder aos questionários, conforme relatado na próxima seção.

7.5 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O Questionário 1 foi distribuído por meio do malote interno do Banco, no início do mês de março de 2008, em envelope lacrado e endereçado diretamente aos participantes, sem contato direto com o pesquisador. Optou-se por essa forma de aplicação para evitar vieses nas respostas, decorrentes de constrangimento que o contato direto do pesquisador poderia causar, caso a aplicação fosse realizada pessoalmente, ou de eventual temor do respondente de ter suas respostas reveladas, caso a aplicação fosse feita por *e-mail* ou por sistemas informatizados.

Nessa etapa, procurou-se também observar os princípios e normas do Código Internacional de Pesquisas Sociais e de Mercado, da *European Society for Opinion and Marketing Research* (ESOMAR, 2005). Assim, os dados foram coletados por meio de cooperação voluntária dos respondentes, sem qualquer desvantagem para eles, respeitando-se seu direito de privacidade e garantindo-lhes que as informações prestadas não seriam utilizadas para outra finalidade.

A distribuição foi feita a partir da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco, em Brasília, utilizando-se etiquetas com o nome e a localização dos destinatários. Para elevar o índice de respostas, foram adotadas as seguintes providências:

- a) Identificação do pesquisador, bem como do seu orientador, na carta de apresentação do questionário, a fim de dar maior legitimidade à pesquisa e transmitir confiança aos respondentes;

- b) Remessa de envelope de resposta, anexo ao questionário, com o nome do órgão para o qual deveria ser destinada a resposta, de forma a facilitar a devolução do instrumento por meio do próprio malote interno do Banco; e
- c) Envio de duas mensagens a todos os 2.205 gestores integrantes da amostra, pelo correio eletrônico da organização, a fim de estimular a participação na pesquisa: uma mensagem na semana em que os questionários foram remetidos, informando sobre os objetivos e a importância da investigação; e outra na semana que antecedia o término do prazo de devolução do instrumento, pedindo a colaboração dos funcionários no sentido de responderem o questionário.

Até o final do mês de abril de 2008, foram computadas 926 respostas, ou seja, um índice de retorno de aproximadamente 42%, percentual considerado razoável em pesquisas sociais e, neste caso, suficiente para compor a amostra mínima necessária, conforme exposto na seção anterior. Esses respondentes estavam vinculados a 294 diferentes agências, o que representa aproximadamente 89% das 330 agências selecionadas para compor a amostra e 7,6% do total de agências de varejo do Banco.

Foram atribuídas cores distintas para os questionários, as quais identificavam o grau de complexidade da agência onde estava localizado o funcionário. Os instrumentos de pesquisa foram também codificados, para permitir a posterior vinculação entre as respostas dos participantes e os dados secundários fornecidos pela organização estudada (percentual de participação nos lucros e resultados, tamanho e desempenho das agências, por exemplo). A vinculação entre dados primários e secundários foi realizada exclusivamente pelo presente pesquisador, por meio da codificação atribuída aos sujeitos, tendo sido preservada a confidencialidade de respostas individuais.

O Questionário 2, por sua vez, foi encaminhado aos 85 gerentes regionais e a 9 gerentes estaduais, em abril de 2008, utilizando-se novamente o malote interno do Banco para distribuição dos instrumentos. Foram adotadas também medidas para maximizar o índice de respostas, entre as quais o envio de envelope para resposta anexo ao questionário, e de duas mensagens em correio eletrônico, que ressaltavam a importância da pesquisa e estimulavam a participação dos funcionários. Ao final do mês de maio de 2008, foram computadas respostas de 72 gerentes regionais e 7 gerentes estaduais, os quais avaliaram as competências expressas por 229 gerentes gerais de agências sob sua supervisão. Cada gerente regional ou estadual preencheu em média três questionários de heteroavaliação de competências, um para cada gerente de agência a ele subordinado.

7.6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Foi utilizada análise de componentes principais, seguida de análise fatorial, para avaliar a qualidade psicométrica das escalas de medidas utilizadas, o que constitui o Estudo 1 da presente investigação. Utilizando o método de fatoraçoão dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*), com rotaçoão oblíqua, procurou-se revelar padrões de correlaçoão entre os itens das escalas, bem como verificar a existênciade dimensões subjacentes a eles, conforme recomendam Pasquali (2005) e Tabachnick e Fidell (1989). Utilizou-se a análise fatorial também para verificar a validade discriminante das três escalas utilizadas (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepçoão de suporte organizacional). Seguindo os procedimentos sugeridos por Van Yperen e cols. (1999), procurou-se testar se as referidas medidas representavam construtos distintos não apenas conceitualmente, mas também empiricamente.

Utilizou-se a estatística descritiva (Levin & Fox, 2004) para extrair a média aritmética e o desvio padrão das variáveis integrantes dos instrumentos de pesquisa, visando descrever a freqüência com que os gestores do Banco do Brasil utilizam estratégias de aprendizagem no trabalho, a percepçoão deles acerca do suporte organizacional oferecido pela empresa e a intensidade com que expressam competências gerenciais no trabalho.

Para testar o modelo da expressão de competências gerenciais em agências do Banco do Brasil, que constitui o Estudo 2 da presente investigação, fez-se inicialmente análises exploratórias dos dados e a verificaçoão de pressupostos para utilizaçoão das técnicas estatísticas adotadas. Como a escala de competências gerenciais – que constitui variável critério – revelou a existênciade seis diferentes dimensões de competências, foram testados seis modelos distintos, um para cada fator da escala de competências. Primeiro, foram calculadas as correlaçoões intraclasse (ICC) dessas seis variáveis critério, visando confirmar, matematicamente, se os dados coletados representam características individuais dos gestores (nível 1 de análise) ou características das agências em que trabalham (nível 2), conforme recomendam Kozlowski e Klein (2000) e Puente-Palacios e Borges-Andrade (2005).

Os fatores de competências que revelaram possuir ICCs substancialmente diferentes de zero, tiveram seus modelos testados por meio de técnica estatística denominada *hierarchical linear model* (HLM), destinada à análise de dados estruturados

hierarquicamente (Kreft & De Leeuw, 1998; Van der Vegt e cols., 2000; Van Yperen e cols., 1999), conforme já comentado. Antes de serem calculadas as regressões estatísticas, porém, todas as variáveis explicativas e de controle foram padronizadas, conforme recomendam Jesus e Laros (2004) e Van der Vegt e cols. (2001), para permitir a comparação entre os coeficientes de regressão e, assim, identificar a contribuição relativa de cada variável na explicação do modelo.

Os testes desses modelos de investigação foram realizados em seis etapas, observando-se as recomendações de Hox (2002) e Snijders (2007), entre outros. Foi utilizado o *deviance* para verificar a adequação dos dados ao modelo teórico proposto (Van der Vegt e cols., 2000). Esperava-se que, a cada etapa, houvesse redução significativa no *deviance*, o que indicaria melhoria no ajuste do modelo (Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005).

No primeiro passo, foi computado o denominado modelo nulo ou vazio, para definir uma base de comparação em relação aos passos posteriores (Van der Vegt e cols., 2000) e para decomposição da variância total da expressão de competências no trabalho em variância no nível do indivíduo (nível 1) e no nível da agência (nível 2) (Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005; Van der Vegt e cols., 2001). No segundo passo, foram inseridas as variáveis de controle do nível do indivíduo (gênero, cargo exercido, nível de escolaridade e experiência gerencial) e do nível da agência (tamanho da agência, grau de complexidade e participação nos lucros e resultados). Em seguida, no terceiro passo, foram incluídas as variáveis explicativas do nível do indivíduo (horas de TD&E do funcionário, desvio individual dos fatores da percepção de suporte organizacional, estratégias de aprendizagem no trabalho e elaboração do plano de desenvolvimento de competências). No quarto passo, foram inseridas as variáveis explicativas do nível da agência (horas de TD&E da agência e fatores da percepção coletiva de suporte organizacional). No quinto passo, por sua vez, foram inseridos efeitos randômicos nas variáveis do nível do indivíduo. Por fim, no sexto passo, foram incluídos termos de interação entre variáveis explicativas dos níveis do indivíduo e da agência.

Em seguida, visando examinar a natureza das associações entre variáveis explicativas, foram elaborados gráficos com a *plotagem* das interações significantes, conforme recomendam Huang e Van de Vliert (2004) e Jex e Bliese (1999), tendo sido observados, para tanto, os procedimentos sugeridos por Aiken e West (1991) e Hox (2002).

Os fatores de competências que não revelaram ICCs substancialmente diferentes de zero, por sua vez, tiveram seus modelos testados por meio de análises de regressão múltipla convencionais (*ordinary least squares*), do tipo hierárquica, sendo observadas para tanto as recomendações de Abbad, Neiva e Tróccoli (2007), Miles e Shevlin (2001) e Pasquali (2006). Antes disso, no entanto, as variáveis explicativas foram padronizadas, a fim de permitir a criação de termos de interação entre elas. Esses modelos foram testados em três etapas. No primeiro passo, foram inseridas apenas as variáveis de controle (gênero, cargo exercido, nível de escolaridade e experiência gerencial). Em seguida, foram introduzidas as variáveis explicativas (horas de TD&E, as estratégias de aprendizagem no trabalho e os fatores da percepção de suporte organizacional). Finalmente, no terceiro passo, foram incluídos termos de interação entre variáveis explicativas.

A exemplo do realizado no teste dos modelos multiníveis (*hierarchical linear models*), foram elaborados gráficos com a *plotagem* das interações significantes, a fim de examinar a natureza das associações entre variáveis explicativas. Para tanto, foram observados os procedimentos recomendados por Aiken e West (1991) e Hox (2002).

Para testar o modelo da expressão de competências gerenciais como variável mediadora da relação entre características das agências e seu desempenho, o que constitui o Estudo 3 desta investigação, também foram utilizadas análises de regressão convencionais (*ordinary least squares*), visto que todas as variáveis encontravam-se no nível 2 de análise (agência bancária).

Inicialmente, visando verificar a adequação dos dados à análise de regressão, foram feitas análises exploratórias e a verificação de pressupostos para utilização dessa técnica estatística. Além disso, tratando-se de um modelo que contém efeitos mediadores, foram verificados três requisitos necessários para caracterizar tais efeitos (Van Yperen e cols., 1999): a) as variáveis explicativas devem estar associadas à variável mediadora; b) deve haver relação entre as variáveis explicativas e a variável critério; e c) a variável mediadora deve estar relacionada à variável critério.

Como esse modelo de investigação também possui seis variáveis critério (as perspectivas de desempenho das agências do Banco: resultado econômico, estratégia e operações, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade), foram conduzidas seis análises de regressão distintas, uma para cada perspectiva de desempenho. Em cada análise, as variáveis foram introduzidas em três passos. No primeiro, foram

inseridas apenas as variáveis de controle (tamanho da agência, grau de complexidade e participação nos lucros e resultados). Em seguida, no segundo passo, foram incluídas as variáveis explicativas (horas de TD&E da agência e fatores da percepção coletiva de suporte organizacional). Finalmente, no terceiro passo, foram introduzidos os fatores da auto-avaliação de competências gerenciais, procurando-se verificar se estes exerciam efeitos mediadores sobre a relação entre as variáveis explicativas e o desempenho das agências. Foram observadas, para tanto, as recomendações de Abbad e cols. (2007) e Van Yperen e cols. (1999). Este terceiro passo foi repetido, utilizando-se como variáveis mediadoras os fatores da heteroavaliação de competências gerenciais. Essas duas medidas (auto e heteroavaliação da expressão de competências) foram tratadas isoladamente nos testes dos modelos, posto que não havia correlação substancial entre elas.

Para realizar as análises multiníveis, foi utilizado o *software MLwiN*, versão 2.02, destinado à análise de dados estruturados hierarquicamente (Huang & Van de Vliert, 2004; Rasbash e cols., 2004). Para as demais análises estatísticas e a elaboração de gráficos ilustrativos foram utilizados os aplicativos *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, em sua versão 13.0, e *Microsoft Excell*, na versão 2003.

Os resultados dessas análises são apresentados e discutidos no próximo capítulo.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

8.1 - ESTUDO 1: QUALIDADE PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS DE MEDIDAS

Para teste dos modelos teóricos de investigação, foram utilizadas nesta pesquisa três escalas de medidas perceptuais: competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional, conforme mencionado na seção 7.3. A escala de competências gerenciais foi integralmente formulada para o presente estudo, enquanto as duas últimas foram desenvolvidas a partir de instrumentos já validados por outros autores. As seções a seguir descrevem procedimentos adotados e resultados decorrentes da validação psicométrica das referidas escalas.

8.1.1 - Validação psicométrica da escala de competências gerenciais

Para realização desta análise, foi utilizado banco de dados referente à fase final da pesquisa, composto por 926 casos. Antes disso, esta escala de competências gerenciais já havia sido submetida a uma validação preliminar, cujos resultados encontram-se descritos em Brandão, Borges-Andrade e cols. (2008), conforme mencionado na seção 7.3.

Utilizou-se análise dos componentes principais e análise fatorial exploratória para validar estatisticamente a escala, procurando-se observar as recomendações de Laros (2005), Neiva, Abbad e Tróccoli (2007) e Pasquali (2005). Antes, porém, foram realizadas análises exploratórias dos dados e verificado o atendimento a pressupostos exigidos para utilização dessas técnicas estatísticas.

Inicialmente, foram analisadas as estatísticas descritivas univariadas das variáveis integrantes do banco de dados, visando identificar eventuais erros de digitação. Não foi identificado nenhum valor fora da amplitude normal da escala de avaliação (1 a 10 pontos). As médias e desvios padrão revelaram-se plausíveis. Os coeficientes de variação (desvio padrão dividido pela média) mostraram-se superiores a 0,001, sugerindo não serem necessárias transformações (Neiva e cols., 2007).

Em seguida, foram analisados a frequência absoluta e o percentual de dados ausentes em cada variável e em cada sujeito. Verificou-se que dez participantes possuíam mais de 10% de respostas ausentes, razão pela qual foram excluídos das análises posteriores. Outros dezenove sujeitos também foram excluídos, porque assinalaram a mesma resposta para todos os itens (respostas invariadas). Todas as variáveis, por sua vez, revelaram possuir menos de 1% de dados ausentes.

Para identificar casos extremos multivariados, utilizou-se a distância de *Mahalanobis*. Empregando a tabela C (Valor do Qui-Quadrado), disponível em Pasquali (2006), verificou-se que, com 32 graus de liberdade (número de variáveis) e probabilidade $p < 0,001$, deveria ser utilizado o valor de 62,49 (distância de *Mahalanobis*), a partir do qual os sujeitos foram considerados *outliers* multivariados. Com esse procedimento, apurou-se que 42 respondentes constituíam casos extremos multivariados.

Como *outliers* podem exercer grande impacto sobre a matriz de correlações, prejudicando o ajuste da solução fatorial (Neiva e cols., 2007), foram realizadas análises fatoriais com e sem os casos extremos multivariados. Os resultados apresentados aqui se referem ao banco de dados sem esses *outliers*, uma vez que este apresentou a melhor solução em termos psicométricos e de conteúdo. Com a exclusão dos casos extremos multivariados e daqueles com respostas invariadas ou com mais de 10% de dados ausentes, a amostra ajustada totalizou 855 sujeitos.

No que se refere ao atendimento de requisitos para realização da análise fatorial, verificou-se inicialmente o tamanho da amostra. Em relação a esse aspecto, Tabachnick e Fidell (1989) e Hair, Anderson, Tatham e Black (2005) sugerem que deve haver pelo menos cinco respondentes para cada variável observada. Como a amostra ajustada possuía 855 sujeitos, isto é, mais de 26 respondentes para cada item da escala, esse requisito foi cumprido.

Em relação à normalidade das distribuições, foram analisados os histogramas (com curva normal) e os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis, tendo a significância desses valores (ao nível de 0,05) sido verificada por meio do escore *Z*, conforme recomendam Hair e cols. (2005) e Neiva e cols. (2007). Tais índices revelaram a ausência de distribuição normal na maioria das variáveis, sendo mais comum a moderada assimetria negativa. Como a falta de normalidade das variáveis, no entanto, não constitui um problema grave na análise fatorial (Pasquali, 2005), posto que essa técnica é razoavelmente robusta a violações desse pressuposto (Laros, 2005; Neiva e cols., 2007), principalmente em grandes amostras – com mais de 200 sujeitos (Hair e cols., 2005; Pasquali, 2006), optou-se por realizar os procedimentos subseqüentes utilizando os dados originais, sem a sua transformação.

Procurou-se, em seguida, verificar a linearidade das relações entre as variáveis, extraíndo-se gráficos de dispersão bivariada entre pares de itens e examinando a magnitude

das correlações entre eles. Essa análise, em geral, indicou a presença de associação linear entre as variáveis verificadas, duas a duas, tendo as relações entre pares apresentado intensidades bem variadas. Embora entre algumas variáveis fossem altas as correlações, nenhuma delas mostrou-se próxima ou superior a 0,90, o que sugere ausência de multicolinearidade (Pasquali, 2005).

Verificou-se, então, a fatorabilidade da matriz de correlações, analisando aspectos como o determinante da matriz, a magnitude das correlações, a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o quadrado das correlações múltiplas (R^2).

A inspeção visual da matriz revelou a existência de um bom percentual (aproximadamente 70%) de correlações iguais ou superiores a 0,30 e algumas chegaram a atingir 0,60, índices que sugerem a fatorabilidade dos dados. Obteve-se também uma medida de adequação amostral KMO igual a 0,95, índice considerado “maravilhoso” por Kaiser (*apud* Pasquali, 2005), indicando uma ótima adequação dos dados à análise fatorial. Examinando a matriz de correlações anti-imagem, por sua vez, verificou-se que os quadrados das correlações múltiplas (R^2), em sua grande maioria, eram superiores a 0,90, o que indica suficiente relação entre as variáveis para se proceder a uma análise fatorial. Além disso, o fato de o determinante da matriz de correlações ser igual a 0,0000000116 (praticamente zero) indica, pelo menos, que seu posto é inferior ao número de variáveis, outro indicativo de fatorabilidade (Pasquali, 2005).

Tendo sido verificada, portanto, a fatorabilidade da matriz de correlações, procurou-se então identificar o seu posto, ou seja, verificar quantos fatores essa matriz comportava. Para determinar o número de fatores, utilizou-se a análise dos componentes principais (PC) e, como critérios, os autovalores iguais ou superiores a um (Kaiser *apud* Pasquali, 2005), a plotagem (*scree plot*) dos *eigenvalues* (Cattell *apud* Laros, 2005), o percentual da variância explicada por cada fator (Harman, 1967), a variância total explicada, a matriz residual de correlações e a existência de significado teórico entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator.

Ponderando-se tais critérios, pôde-se verificar que a estrutura com seis fatores era a mais adequada, bem como passível de interpretação, uma vez que as variáveis se agruparam, por significado teórico e semelhança semântica, exatamente em torno das categorias hipotetizadas, que representam as seis perspectivas de avaliação do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Brandão, Zimmer e cols., 2008):

estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade, as quais foram descritas anteriormente, no Capítulo 7.

Empregou-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*), com rotação oblíqua (*direct oblimin*), para extração dos fatores, uma vez que se pressupunha a existência de correlações entre eles. Três variáveis foram excluídas porque se revelaram híbridas, apresentando cargas fatoriais de magnitudes semelhantes (diferenças inferiores a 0,1) em dois fatores. Os seis fatores extraídos explicam 65,1% da variância dos itens componentes da matriz fatorial, percentual considerado bastante razoável. Foi verificada, ainda, a adequação (*goodness-of-fit*) da análise fatorial realizada, examinando se a matriz das correlações residuais de fato continha apenas resíduos. Verificou-se a existência de apenas 18 resíduos (abaixo da diagonal da matriz dos resíduos - R_{res}), equivalentes a 3%, com valores absolutos maiores que 0,05, sendo a maioria destes pouco superiores a esse valor. Como é muito pequeno o percentual de resíduos grandes, há, portanto, pouca variância comum que não é explicada pelos seis fatores, o que sugere adequação da solução fatorial (Pasquali, 2005).

Para verificar a consistência interna dos fatores, utilizou-se o alfa de *Cronbach* (α), coeficiente que reflete o grau de covariância dos itens entre si, por ser este, segundo Pasquali (1998), o índice geralmente utilizado para estimação da fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator. Os seis fatores produziram alfas iguais ou superiores a 0,80, índices que indicam ser ótima sua consistência interna (Hair e cols., 2005). Como o alfa de *Cronbach* é indicativo da constância ou da invariância dos fatores, esses resultados sugerem ser provável que tais fatores apareçam também em outras pesquisas que se utilizem desta escala.

A interpretação dos fatores foi feita por meio de análise do conteúdo semântico dos itens que compõem cada fator, tendo sido dada especial atenção aos que apresentaram maiores cargas. Pode-se observar, na Tabela 10 a seguir, que os itens integrantes do Fator 1 abordam competências relacionadas ao alinhamento das ações gerenciais às estratégias, políticas, planos de negócios e acordos de trabalho da organização. Por isso, recebeu a denominação simbólica de “Competências de Gestão Estratégica”, sendo seu conteúdo análogo à perspectiva Estratégia e Operações do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008). Esse fator revelou ótima consistência interna ($\alpha = 0,84$) e seus itens apresentaram boas cargas fatoriais, conforme pode ser visto na Tabela 10.

TABELA 10
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Gestão Estratégica”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Monitora os indicadores de desempenho do Acordo de Trabalho, para alcançar metas estabelecidas	0,65	0,49	0,81
Comunica à sua equipe os indicadores e metas definidos no Acordo de Trabalho, informando claramente os rumos a serem seguidos pela agência	0,62	0,60	0,79
Formula planos e estratégias para cumprir o Acordo de Trabalho, estabelecendo objetivos, ações, atribuições, prazos e prioridades	0,61	0,52	0,80
Identifica forças, fraquezas, ameaças e oportunidades na área em que atua, visando estabelecer estratégias adequadas de atuação	0,53	0,52	0,82
Aproveita as oportunidades que surgem para a agência, visando atingir metas nas diferentes perspectivas do Acordo de Trabalho	0,40	0,58	0,82
Número de Itens = 5		$\alpha = 0,84$	

Os seis itens que compõem o Fator 2 descrevem competências relacionadas, entre outros aspectos, à responsabilidade socioambiental e à contribuição do gestor para promover o desenvolvimento regional sustentável e a economia de recursos naturais. Tais variáveis apresentaram elevadas cargas fatoriais (iguais ou superiores a 0,50) e representam a perspectiva Sociedade do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Banco do Brasil, 2005), razão pela qual este fator recebeu a denominação simbólica de “Competências de Gestão Socioambiental”. O alfa igual a 0,86 – conforme disposto na Tabela 11 adiante – indica ótima consistência interna.

O Fator 3, por sua vez, abrange competências relativas à rentabilidade e à lucratividade de negócios. Recebeu a denominação simbólica de “Competências de Gestão Financeira de Negócios”, sendo seu conteúdo análogo à perspectiva Resultado Econômico do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008). Seus quatro itens possuem boas cargas fatoriais, conforme mostra a Tabela 12. O alfa desse fator é igual a 0,82, indicando boa consistência interna.

TABELA 11

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Gestão Socioambiental”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Estimula os integrantes de sua equipe a realizarem trabalhos voluntários, visando contribuir para o desenvolvimento social e econômico da comunidade em que vivem	0,79	0,56	0,83
Estimula os integrantes de sua equipe a agirem de acordo com os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco	0,75	0,56	0,83
Promove ações que contribuem para o desenvolvimento sustentável da comunidade, demonstrando preocupação com as questões sociais	0,73	0,59	0,82
Ao realizar operações de crédito, direciona a aplicação de recursos para empresas que possuem maior responsabilidade socioambiental	0,65	0,53	0,84
Toma decisões no trabalho levando em consideração os possíveis impactos sobre o meio ambiente e a comunidade em que vive	0,56	0,48	0,84
Promove a economia de recursos naturais, adotando medidas para racionalizar o uso de papel, água e energia na agência	0,50	0,41	0,86
Número de Itens = 6			$\alpha = 0,86$

TABELA 12

Cargas e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Gestão Financeira de Negócios”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Analisa o desempenho de carteiras (de crédito ou de clientes), visando incrementar o volume e a rentabilidade dos negócios	0,70	0,52	0,78
Promove a realização de negócios que oferecem maior rentabilidade para a agência	0,62	0,56	0,76
Cobra dívidas inadimplidas, a fim de melhorar o resultado financeiro da agência	0,54	0,47	0,79
Identifica oportunidades negociais, visando melhorar a lucratividade da agência	0,46	0,66	0,78
Número de Itens = 4			$\alpha = 0,82$

O Fator 4 possui cinco itens com boas cargas fatoriais (superiores a 0,50) e ótima consistência interna ($\alpha = 0,86$), conforme disposto na Tabela 13. Eles versam sobre qualidade, transparência, cortesia e confiabilidade no relacionamento com o cliente. Por isso, esse fator recebeu a denominação simbólica de “Competências de Relacionamento com o Cliente”. Seu conteúdo é representativo da perspectiva Clientes do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008).

TABELA 13

Cargas e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Relacionamento com o Cliente”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Negocia com clientes de forma transparente, buscando estabelecer acordos satisfatórios para o Banco e para a clientela	0,73	0,66	0,80
Presta atendimento de excelência ao cliente, procurando satisfazer suas expectativas	0,66	0,58	0,82
Comunica-se com o cliente, adotando linguagem clara, objetiva e acessível	0,64	0,55	0,83
Gerencia o relacionamento com clientes, pautando o atendimento no respeito, na cortesia e na ética	0,52	0,56	0,83
Promove a venda de produtos e serviços a clientes, com transparência e confiabilidade	0,52	0,56	0,86
Número de Itens = 5			$\alpha = 0,86$

O Fator 5 foi denominado “Competências de Gestão de Processos”, uma vez que seus itens referem-se à organização do trabalho e à melhoria dos processos produtivos, conforme mostra a Tabela 14. Seu conteúdo é análogo à perspectiva Processos Internos do modelo de gestão de desempenho do Banco do Brasil (Brandão, Zimmer e cols., 2008). O alfa igual a 0,80 indica boa consistência interna. As quatro variáveis componentes desse fator também possuem boas cargas fatoriais.

TABELA 14

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Gestão de Processos”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Monitora a qualidade dos processos internos, para evitar o retrabalho	0,84	0,54	0,73
Implementa ações adequadas para corrigir problemas nos processos de trabalho	0,78	0,62	0,72
Organiza suas atividades e tarefas diárias, para realizá-las no prazo previsto	0,53	0,41	0,78
Aprimora continuamente processos de trabalho, para aproveitar da melhor forma possível os recursos disponíveis (materiais, tecnológicos e humanos, por exemplo)	0,44	0,49	0,78
Número de Itens = 4			$\alpha = 0,80$

As variáveis integrantes do Fator 6 versam sobre gerenciamento de conflitos, estímulo à participação dos funcionários e manutenção de um clima de harmonia no

trabalho, entre outros aspectos, razão pelo qual esse fator recebeu a denominação de “Competências de Gestão de Pessoas”. Seu conteúdo refere-se à perspectiva Comportamento Organizacional do sistema de avaliação de desempenho do Banco do Brasil (Brandão, Zimmer e cols., 2008). Esse fator também revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,83$) e seus itens possuem boas cargas fatoriais (superiores a 0,40), conforme pode ser visto na Tabela 15.

TABELA 15
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Competências de Gestão de Pessoas”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Gerencia conflitos no ambiente de trabalho, procurando manter a coesão e a harmonia entre os funcionários	0,70	0,51	0,78
Colabora com os colegas de trabalho, a fim de concretizar os objetivos do Banco em um clima de harmonia	0,52	0,52	0,80
Distribui adequadamente as tarefas entre os integrantes de sua equipe, de acordo com as capacidades e aptidões de cada um	0,52	0,44	0,80
Mobiliza os esforços dos funcionários em torno de propósitos comuns, estimulando o comprometimento deles com os objetivos e os resultados do Banco	0,49	0,52	0,79
Estimula a participação dos funcionários na tomada de decisões, valorizando as contribuições oferecidas por eles	0,43	0,50	0,81
Número de Itens = 5			$\alpha = 0,83$

A Tabela 16 mostra a estrutura fatorial da escala de competências gerenciais, indicando o número de itens, as cargas fatoriais e a consistência interna dos fatores, bem como a interpretação simbólica, ou seja, o rótulo que foi atribuído a cada fator.

TABELA 16
Estrutura Fatorial da Escala de Competências Gerenciais

Fatores Extraídos	Nº de Itens	Cargas Fatoriais	Alfas
Fator 1: Competências de gestão estratégica	5	0,65 a 0,40	0,84
Fator 2: Competências de gestão socioambiental	6	0,79 a 0,50	0,86
Fator 3: Competências de gestão financeira de negócios	4	0,70 a 0,46	0,82
Fator 4: Competências de relacionamento com o cliente	5	0,73 a 0,52	0,86
Fator 5: Competências de gestão de processos	4	0,84 a 0,44	0,80
Fator 6: Competências de gestão de pessoas	5	0,70 a 0,43	0,83

Nota. Variância total explicada = 65,1%.

Esses resultados confirmam aqueles encontrados na validação realizada preliminarmente, em que foram revelados esses mesmos seis fatores, conforme descrito em Brandão, Borges-Andrade e cols. (2008). A Tabela 17 apresenta uma síntese dos resultados obtidos nesta validação e também na validação preliminar.

TABELA 17

Comparação entre os Resultados Obtidos na Validação Preliminar e nesta Validação da Escala de Competências Gerenciais

Resultados Observados	Validação Preliminar	Validação Final
Número de casos	294	855
Número de itens	38	32
Relação casos por item	7,74	26,72
Indicadores de fatorabilidade da matriz	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 75% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,94 • Determinante = 0,00000000996 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 70% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,95 • Determinante = 0,0000000116 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90
Número de fatores	6	6
Método de extração	PAF com rotação oblíqua	PAF com rotação oblíqua
Conteúdo dos fatores e indicadores psicométricos	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “competências de gestão estratégica”: 5 itens, cargas de 0,85 a 0,36, $\alpha = 0,87$ • Fator “competências de gestão socioambiental”: 7 itens, cargas de 0,84 a 0,60, $\alpha = 0,88$ • Fator “competências de gestão financeira”: 3 itens, cargas de 0,59 a 0,42, $\alpha = 0,77$ • Fator “competências de relacionamento com o cliente”: 7 itens, cargas de 0,75 a 0,41, $\alpha = 0,87$ • Fator “competências de gestão de processos”: 3 itens, cargas de 0,70 a 0,51, $\alpha = 0,74$ • Fator “competências de gestão de pessoas”: 6 itens, cargas de 0,76 a 0,41, $\alpha = 0,86$ 	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “competências de gestão estratégica”: 5 itens, cargas de 0,65 a 0,40, $\alpha = 0,84$ • Fator “competências de gestão socioambiental”: 6 itens, cargas de 0,79 a 0,50, $\alpha = 0,86$ • Fator “competências de gestão financeira”: 4 itens, cargas de 0,70 a 0,46, $\alpha = 0,82$ • Fator “competências de relacionamento com o cliente”: 5 itens, cargas de 0,73 a 0,52, $\alpha = 0,86$ • Fator “competências de gestão de processos”: 4 itens, cargas de 0,84 a 0,44, $\alpha = 0,80$ • Fator “competências de gestão de pessoas”: 5 itens, cargas de 0,70 a 0,43, $\alpha = 0,83$
Número de itens excluídos	7	3
Correlação entre os fatores	Entre 0,39 e 0,63	Entre 0,18 e 0,48
Variância total explicada	60,4%	65,1%

O próximo tópico descreve os resultados de análise equivalente, feita para a escala de estratégias de aprendizagem no trabalho.

8.1.2 - Validação psicométrica da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho

Para validação da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, foram adotados fundamentalmente os mesmos procedimentos descritos na seção anterior. Também aqui foi utilizado o banco de dados referente à fase final da pesquisa, composto por 926 casos.

Inicialmente, foram analisadas as estatísticas descritivas univariadas dos itens da escala, a fim de identificar eventuais erros de digitação. Foi identificado apenas um valor fora da amplitude normal da escala de avaliação (1 a 10 pontos), o qual foi corrigido pela consulta à resposta assinalada no questionário. As médias e desvios padrão revelaram-se plausíveis. Os coeficientes de variação (desvio padrão dividido pela média) mostraram-se superiores a 0,001, sugerindo não serem necessárias transformações (Neiva e cols., 2007).

Em seguida, foram analisados a frequência absoluta e o percentual de dados ausentes em cada variável e em cada sujeito. Verificou-se que três participantes possuíam mais de 10% de respostas ausentes, razão pela qual foram excluídos das análises posteriores. Outros doze sujeitos também foram excluídos, porque assinalaram a mesma resposta para todos os itens (respostas invariadas). Todas as variáveis, por sua vez, revelaram possuir menos de 1% de dados ausentes.

Utilizando a distância de *Mahalanobis* (Neiva e cols., 2007), foram identificados 30 respondentes que constituíam casos extremos multivariados. A exemplo do ocorrido na validação da escala de competências gerenciais, foram realizadas análises fatoriais com e sem os *outliers* multivariados. Os resultados descritos aqui se referem ao banco de dados sem esses casos extremos, uma vez que este apresentou a melhor solução em termos psicométricos e de conteúdo. Com a exclusão dos *outliers* multivariados e dos casos com respostas invariadas ou com mais de 10% de dados ausentes, a amostra ajustada totalizou 881 sujeitos.

No que se refere ao atendimento de requisitos para realização da análise fatorial, verificou-se inicialmente o tamanho da amostra. Como a amostra ajustada possuía 881 sujeitos, isto é, mais de 31 respondentes para cada item da escala, foi cumprido o requisito sugerido por Tabachnick e Fidell (1989) e Hair e cols. (2005), para quem deve haver pelo menos cinco respondentes para cada variável observada.

Em relação à normalidade das distribuições, foram analisados os histogramas (com curva normal) e os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis, tendo a significância

desses valores (ao nível de 0,05) sido verificada por meio do escore Z , conforme recomendam Hair e cols. (2005) e Neiva e cols. (2007). Tais índices revelaram a ausência de distribuição normal em boa parte das variáveis, sendo mais comum a moderada assimetria negativa. Como a análise fatorial, no entanto, é razoavelmente robusta a violações do pressuposto da normalidade (Laros, 2005; Neiva e cols., 2007), principalmente em grandes amostras – com mais de 200 sujeitos (Hair e cols., 2005; Pasquali, 2006), optou-se por realizar os procedimentos subseqüentes utilizando os dados originais, sem a sua transformação.

Procurou-se, em seguida, verificar a linearidade das relações entre as variáveis, extraíndo-se gráficos de dispersão bivariada entre pares de itens e examinando a magnitude das correlações entre eles. Essa análise, em geral, indicou a presença de associação linear entre as variáveis verificadas, duas a duas, tendo as relações entre pares apresentado intensidades bem variadas. Embora em alguns pares fosse alta a intensidade dessas correlações, nenhuma delas mostrou-se próxima ou superior a 0,90, o que sugere ausência de multicolinearidade (Pasquali, 2005).

Verificou-se, então, a fatorabilidade da matriz de correlações, analisando aspectos como o determinante da matriz, a magnitude das correlações, a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o quadrado das correlações múltiplas (R^2).

A inspeção visual da matriz revelou a existência de um bom percentual (aproximadamente 55%) de correlações iguais ou superiores a 0,30 e algumas chegaram a atingir 0,70, índices que sugerem a fatorabilidade dos dados. Obteve-se uma medida de adequação amostral KMO igual a 0,93, que indica uma ótima adequação dos dados à análise fatorial (Kaiser *apud* Pasquali, 2005). Examinando a matriz de correlações anti-imagem, por sua vez, verificou-se que os quadrados das correlações múltiplas (R^2), em sua grande maioria, eram superiores a 0,90, o que indica suficiente relação entre as variáveis para se proceder a uma análise fatorial. Além disso, o fato de o determinante da matriz de correlações ser igual a 0,0000000881 (praticamente zero) representa outro indicativo de fatorabilidade (Pasquali, 2005).

Tendo sido verificada a fatorabilidade da matriz de correlações, procurou-se então identificar quantos fatores essa matriz comportava. Para tanto, utilizou-se a análise dos componentes principais (PC) e, como critérios, os autovalores iguais ou superiores a um (Kaiser *apud* Pasquali, 2005), a plotagem (*scree plot*) dos *eigenvalues* (Cattell *apud*

Laros, 2005), o percentual da variância explicada por cada fator (Harman, 1967), a variância total explicada, a matriz residual de correlações e a existência de significado teórico entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator.

Ponderando-se tais critérios, pôde-se verificar que a estrutura com cinco fatores era a mais adequada, bem como passível de interpretação, uma vez que as variáveis se agruparam em torno das categorias de estratégias de aprendizagem definidas por Holman e cols. (2001) e Pantoja (2005): reflexão intrínseca; reflexão extrínseca; reprodução; busca de ajuda interpessoal; busca de ajuda em material escrito; e aplicação prática. Diferença básica entre a estrutura empírica obtida e essas seis categorias é o fato de que as variáveis representativas das estratégias de “reflexão intrínseca” e “reflexão extrínseca” uniram-se em um único fator, conforme será exposto adiante.

Empregou-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação oblíqua (*promax*), para extração dos fatores, uma vez que se pressupunha a existência de correlações entre eles. Uma variável foi eliminada porque não apresentou carga fatorial igual ou superior a 0,30 em nenhum dos cinco fatores. Os fatores extraídos explicam 62,3% da variância dos itens componentes da matriz fatorial, percentual considerado bastante razoável. Foi verificada a adequação (*goodness-of-fit*) da análise fatorial realizada, examinando se a matriz das correlações residuais de fato continha apenas resíduos. Verificou-se a existência de 28 resíduos (abaixo da diagonal da matriz dos resíduos - R_{res}), equivalentes a 7%, com valores absolutos maiores que 0,05, sendo a maioria destes pouco superiores a esse valor. Como é relativamente pequeno o percentual de resíduos grandes, há pouca variância comum que não é explicada pelos cinco fatores, o que sugere adequação da solução fatorial (Pasquali, 2005).

Para verificar a consistência interna dos fatores, utilizou-se o alfa de *Cronbach* (α), índice geralmente utilizado para estimação da fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator (Pasquali, 1998). Os cinco fatores produziram alfas iguais ou superiores a 0,79, índices que indicam ser boa a sua consistência interna (Hair e cols., 2005). Nessa etapa, outra variável foi eliminada por prejudicar a consistência interna do seu fator. Como o alfa de *Cronbach* é indicativo da constância ou da invariância dos fatores, esses resultados sugerem ser provável que tais fatores apareçam também em outras pesquisas que se utilizem desta escala.

A interpretação dos fatores, por sua vez, foi feita por meio de análise do conteúdo semântico dos itens que compõem cada fator, tendo sido dada especial atenção aos que apresentaram maiores cargas. Pode-se observar, na Tabela 18, que as variáveis integrantes do Fator 1 dizem respeito à reflexão do indivíduo sobre os vínculos entre o trabalho que realiza e diferentes aspectos da organização, bem como sobre as relações entre partes componentes do seu trabalho, o que Holman e cols. (2001) denominaram, respectivamente, reflexão extrínseca e reflexão intrínseca. Como tais itens agruparam-se em um único fator, este recebeu a denominação simbólica de “Reflexão Extrínseca e Intrínseca”. Esse fator revelou excelente consistência interna ($\alpha = 0,92$) e seus itens apresentaram boas cargas fatoriais, conforme pode ser visto na Tabela 18.

TABELA 18
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Reflexão Extrínseca e Intrínseca”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si	0,89	0,66	0,91
Procuro compreender como o meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização	0,85	0,64	0,91
Tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si	0,81	0,67	0,91
Busco compreender as relações entre as demandas feitas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho	0,77	0,69	0,91
Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho	0,76	0,57	0,92
Para melhor execução do meu trabalho, reflito sobre como ele contribui para atender as expectativas dos clientes	0,70	0,57	0,91
Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização	0,66	0,50	0,92
Para aprimorar a execução de minhas atividades, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa que faz parte do meu trabalho	0,52	0,61	0,92
Analisando criticamente a execução do meu trabalho, tento compreendê-lo melhor	0,41	0,47	0,92
Número de Itens = 9			$\alpha = 0,92$

O Fator 2 possui cinco itens com elevadas cargas fatoriais (iguais ou superiores a 0,70) e ótima consistência interna ($\alpha = 0,88$), conforme disposto na Tabela 19. Eles versam sobre a procura ativa do indivíduo pelo auxílio de outras pessoas, estratégia de aprendizagem que Holman e cols. (2001) e Warr e Allan (1998) denominaram “Busca de Ajuda Interpessoal”.

TABELA 19

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Busca de Ajuda Interpessoal”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho	0,81	0,60	0,85
Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho	0,80	0,57	0,85
Peço ajuda aos meus colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho	0,79	0,60	0,85
Procuo obter novos conhecimentos e informações consultando colegas de outras equipes	0,73	0,62	0,85
Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da empresa	0,70	0,52	0,87
Número de Itens = 5			$\alpha = 0,88$

As variáveis integrantes do Fator 3 versam sobre a pesquisa e a localização de informações em documentos, manuais, normativos, livros e outras fontes não-sociais, o que caracteriza a estratégia de “Busca de Ajuda em Material Escrito” (Holman e cols., 2001; Warr & Allan, 1998). Esse fator também revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,79$) e seus cinco itens possuem elevadas cargas fatoriais (iguais ou superiores a 0,50), conforme pode ser visto na Tabela 20.

TABELA 20

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Busca de Ajuda em Material Escrito”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Consultando informações disponíveis na Intranet da organização, busco compreender melhor as atividades que executo no trabalho	0,78	0,55	0,72
Para obter as informações de que necessito para o trabalho, leio informativos e matérias publicadas na agência de notícias	0,71	0,46	0,73
Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos, fascículos e relatórios editados pela organização	0,69	0,47	0,75
Visando obter informações importantes à execução do meu trabalho, consulto a Internet	0,62	0,42	0,78
Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editadas pela organização	0,50	0,41	0,77
Número de Itens = 5			$\alpha = 0,79$

O Fator 4 é composto por itens relativos à memorização e à repetição mental de informações, sem reflexão sobre o seu significado, o que caracteriza a estratégia de

aprendizagem denominada “Reprodução” (Holman e cols., 2001; Pantoja, 2005; Warr & Allan, 1998). Seus quatro itens possuem boas cargas fatoriais, conforme mostra a Tabela 21. O alfa desse fator é igual a 0,79, indicando boa consistência interna.

TABELA 21
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Reprodução”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados	0,86	0,53	0,68
Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos	0,68	0,39	0,74
Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos	0,61	0,42	0,75
Para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados (número de rubricas, contas, transações em sistemas, etc)	0,60	0,35	0,76
Número de Itens = 4			$\alpha = 0,79$

O Fator 5 foi denominado “Aplicação Prática”, expressão utilizada por Holman e cols. (2001) e Pantoja (2005) para designar a tentativa do indivíduo de aprender por meio da experimentação, de colocar em prática os próprios conhecimentos enquanto aprende. O alfa igual a 0,82 indica boa consistência interna. As três variáveis componentes desse fator também possuem boas cargas fatoriais, conforme disposto na Tabela 22.

TABELA 22
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Aplicação Prática”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho	0,66	0,46	0,68
Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo	0,62	0,63	0,66
Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho	0,56	0,63	0,67
Número de Itens = 3			$\alpha = 0,82$

A Tabela 23 mostra a estrutura fatorial da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, indicando o número de itens, as cargas fatoriais e a consistência interna dos fatores, bem como a denominação atribuída a cada fator.

TABELA 23

Estrutura Fatorial da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Fatores Extraídos	Nº de Itens	Cargas Fatoriais	Alfas
Fator 1: Reflexão extrínseca e intrínseca	9	0,89 a 0,41	0,92
Fator 2: Busca de ajuda interpessoal	5	0,81 a 0,70	0,88
Fator 3: Busca de ajuda em material escrito	5	0,78 a 0,50	0,79
Fator 4: Reprodução	4	0,86 a 0,60	0,79
Fator 5: Aplicação prática	3	0,66 a 0,56	0,82

Nota. Variância total explicada = 62,3%.

Os fatores 1 e 4 representam estratégias cognitivas de aprendizagem, enquanto os demais referem-se a estratégias comportamentais, conforme taxonomia defendida por Holman e cols. (2001) e Warr e Allan (1998).

A exemplo dos procedimentos adotados para validação da escala de competências gerenciais, a escala de estratégias de aprendizagem no trabalho também foi submetida a uma validação preliminar, em uma amostra ajustada de 303 gestores da organização estudada, conforme já comentado. Nessa validação preliminar, no entanto, diferentemente do ocorrido na validação descrita nesta seção, foram revelados seis fatores. Isso ocorreu porque entre as variáveis submetidas à validação preliminar havia sete itens hipotetizados como representativos da estratégia de “Reprodução”, os quais se cindiram em dois fatores distintos: um composto por quatro variáveis oriundas de escalas validadas anteriormente por Holman e cols. (2001) e Pantoja (2004); e outro que continha três itens formulados especificamente para o presente estudo. Foi verificado, ainda, que um desses fatores – aquele formado por itens de escalas validadas anteriormente – apresentava correlação negativa com todos os demais fatores da escala. Na ocasião, procurou-se interpretar essa cisão e, por meio de entrevistas não estruturadas com alguns dos respondentes, identificar as possíveis razões pelas quais ela havia ocorrido.

Verificou-se, então, que os quatro itens⁶² adaptados das escalas de Holman e cols. (2001) e de Pantoja (2004) tinham conotação negativa – em uma provável tentativa desses autores de representar a idéia de simples repetição mental de informações, sem reflexão sobre seu significado –, o que havia sido interpretado por alguns respondentes

⁶² Tais itens tiveram a seguinte formulação: a) executo meu trabalho sem refletir sobre quais são precisamente os seus objetivos; b) realizo minhas atividades de trabalho sem refletir sobre para que exatamente elas são necessárias; c) executo minhas atividades de trabalho como se eu estivesse no "piloto automático"; e d) realizo meu trabalho sem questionar as normas e procedimentos adotados para sua execução.

entrevistados como não representativos de uma estratégia de aprendizagem, mas sim como indicativos de alienação do empregado e de deficiência do seu desempenho no trabalho. Por essa razão, tais itens foram excluídos da escala, para fins da validação descrita nesta seção, o que explica a diferença em relação ao número de fatores revelados na validação preliminar. A Tabela 24 apresenta uma síntese dos resultados obtidos nesta validação e também na validação preliminar.

TABELA 24

Comparação entre os Resultados Obtidos na Validação Preliminar e nesta Validação da Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Resultados Observados	Validação Preliminar	Validação Final
Número de casos	303	881
Número de itens	36	28
Relação casos por item	8,42	31,46
Indicadores de fatorabilidade da matriz	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 50% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,91 • Determinante = 0,0000000158 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 55% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,93 • Determinante = 0,0000000881 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90
Número de fatores	6	5
Método de extração	PAF com rotação oblíqua	PAF com rotação oblíqua
Conteúdo dos fatores e indicadores psicométricos	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “reflexão extrínseca e intrínseca”: 9 itens, cargas de 0,83 a 0,42, $\alpha = 0,92$ • Fator “busca de ajuda interpessoal”: 5 itens, cargas de 0,77 a 0,54, $\alpha = 0,82$ • Fator “busca de ajuda em material escrito”: 3 itens, cargas de -0,61 a -0,42, $\alpha = 0,70$ • Fator “reprodução 1”: 3 itens, cargas de 0,65 a 0,59, $\alpha = 0,72$ • Fator “reprodução 2”: 4 itens, cargas de 0,81 a 0,61, $\alpha = 0,80$ • Fator “aplicação prática”: 4 itens, cargas de -0,77 a -0,34, $\alpha = 0,70$ 	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “reflexão extrínseca e intrínseca”: 9 itens, cargas de 0,89 a 0,41, $\alpha = 0,92$ • Fator “busca de ajuda interpessoal”: 5 itens, cargas de 0,81 a 0,70, $\alpha = 0,88$ • Fator “busca de ajuda em material escrito”: 5 itens, cargas de 0,78 a 0,50, $\alpha = 0,79$ • Fator “reprodução”: 4 itens, cargas de 0,86 a 0,60, $\alpha = 0,79$ • Fator “aplicação prática”: 3 itens, cargas de 0,66 a 0,56, $\alpha = 0,82$
Número de itens excluídos	8	2
Correlação entre os fatores	Entre -0,24 e 0,61	Entre 0,23 e 0,60
Variância explicada total	59,7%	62,3%

O próximo tópico descreve os resultados de análise equivalente, feita para a escala de percepção de suporte organizacional.

8.1.3 - Validação psicométrica da escala de percepção de suporte organizacional

Para validação da escala de percepção de suporte organizacional, foram adotados fundamentalmente os mesmos procedimentos descritos nas duas seções anteriores. Também aqui foi utilizado o banco de dados referente à fase final da pesquisa, composto por 926 casos.

Inicialmente, foram analisadas as estatísticas descritivas univariadas dos itens da escala, visando identificar eventuais erros de digitação. Foi identificado apenas um valor fora da amplitude normal da escala de avaliação (1 a 10 pontos), o qual foi corrigido pela consulta à resposta assinalada no questionário. As médias e desvios padrão revelaram-se plausíveis. Os coeficientes de variação (desvio padrão dividido pela média) mostraram-se superiores a 0,001, sugerindo não serem necessárias transformações (Neiva e cols., 2007).

Em seguida, foram analisados a frequência absoluta e o percentual de dados ausentes em cada variável e em cada sujeito. Verificou-se que quatro participantes possuíam mais de 10% de respostas ausentes, razão pela qual foram excluídos das análises posteriores. Outros quatro sujeitos também foram excluídos, porque assinalaram a mesma resposta para todos os itens (respostas invariadas). Todas as variáveis, por sua vez, revelaram possuir menos de 1% de dados ausentes.

Utilizando a distância de *Mahalanobis* (Neiva e cols., 2007), foram identificados 36 respondentes que constituíam casos extremos multivariados. A exemplo do ocorrido na validação da escala de competências gerenciais, foram realizadas análises fatoriais com e sem os *outliers* multivariados. Os resultados descritos aqui se referem ao banco de dados sem esses casos extremos, uma vez que este apresentou a melhor solução em termos psicométricos e de conteúdo. Com a exclusão dos *outliers* multivariados e dos casos com respostas invariadas ou com mais de 10% de dados ausentes, a amostra ajustada totalizou 882 sujeitos.

No que diz respeito ao atendimento de requisitos para utilização da análise fatorial, verificou-se inicialmente o tamanho da amostra. Como a amostra ajustada possuía 882 sujeitos, isto é, mais de 31 respondentes para cada item da escala, foi cumprido o requisito sugerido por Tabachnick e Fidell (1989) e Hair e cols. (2005), para quem deve haver pelo menos cinco respondentes para cada variável observada.

Quanto à normalidade das distribuições, foram analisados os histogramas (com curva normal) e os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis, tendo a significância

desses valores (ao nível de 0,05) sido verificada por meio do escore Z , conforme recomendam Hair e cols. (2005) e Neiva e cols. (2007). Tais índices, a exemplo do ocorrido na validação das demais escalas, revelaram a ausência de distribuição normal em boa parte das variáveis, sendo mais comum a leve assimetria negativa. Como a análise fatorial, no entanto, é razoavelmente robusta a violações do pressuposto da normalidade (Laros, 2005; Neiva e cols., 2007), principalmente em amostras com mais de 200 sujeitos (Hair e cols., 2005; Pasquali, 2006), optou-se por realizar os procedimentos subseqüentes utilizando os dados originais, sem a sua transformação.

Procurou-se, em seguida, verificar a linearidade das relações entre as variáveis, extraíndo-se gráficos de dispersão bivariada entre pares de itens e examinando a magnitude das correlações entre eles. Essa análise indicou, de forma geral, a presença de associação linear entre as variáveis, duas a duas, tendo as relações entre pares apresentado intensidades bem variadas. Embora em alguns pares fosse alta a intensidade dessas correlações, nenhuma delas mostrou-se próxima ou superior a 0,90, o que sugere ausência de multicolinearidade (Pasquali, 2005).

Verificou-se, então, a fatorabilidade da matriz de correlações, analisando aspectos como o determinante da matriz, a magnitude das correlações entre as variáveis, a medida de adequação amostral KMO e o quadrado das correlações múltiplas (R^2).

A inspeção visual da matriz revelou a existência de um bom percentual (aproximadamente 55%) de correlações iguais ou superiores a 0,30 e algumas se aproximaram de 0,70, índices que sugerem a fatorabilidade dos dados. Obteve-se uma medida de adequação amostral KMO igual a 0,93, que indica ótima adequação dos dados à análise fatorial (Kaiser *apud* Pasquali, 2005). Examinando a matriz de correlações anti-imagem, por sua vez, verificou-se que os quadrados das correlações múltiplas (R^2), em sua grande maioria, eram próximos ou superiores a 0,90, o que indica suficiente relação entre as variáveis para se proceder a uma análise fatorial. Além disso, o fato de o determinante da matriz de correlações ser igual a 0,000000178 (praticamente zero) representa outro indicativo de fatorabilidade (Pasquali, 2005).

Tendo sido verificada a fatorabilidade da matriz de correlações, procurou-se então identificar quantos fatores essa matriz comportava. Para tanto, utilizou-se a análise dos componentes principais (PC) e, como critérios, os autovalores iguais ou superiores a um (Kaiser *apud* Pasquali, 2005), a plotagem (*scree plot*) dos *eigenvalues* (Cattell *apud*

Laros, 2005), o percentual da variância explicada por cada fator (Harman, 1967), a variância total explicada, a matriz residual de correlações e a existência de significado teórico entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator.

Ponderando-se tais critérios, pôde-se verificar que a estrutura com quatro fatores era a mais adequada. As variáveis se agruparam em torno das categorias de suporte organizacional identificadas por Abbad-OC e cols. (1999) e Pilati e Abbad (2004): suporte material; gestão do desempenho; carga de trabalho; e práticas de promoção e recompensa, exatamente como foi hipotetizado.

Empregou-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação oblíqua (*promax*), para extração dos fatores, uma vez que se pressupunha a existência de correlações entre eles. Os quatro fatores extraídos explicam 58,7% da variância dos itens componentes da matriz fatorial, percentual considerado razoável. Foi verificada, ainda, a adequação (*goodness-of-fit*) da análise fatorial realizada, examinando se a matriz das correlações residuais de fato continha apenas resíduos. Verificou-se a existência de 31 resíduos (abaixo da diagonal da matriz dos resíduos - R_{res}), equivalentes a 8%, com valores absolutos maiores que 0,05, sendo a maioria destes pouco superiores a esse valor. Como é relativamente pequeno o percentual de resíduos grandes, há pouca variância comum que não é explicada pelos quatro fatores, o que sugere adequação da solução fatorial (Pasquali, 2005). Nenhuma variável foi eliminada. Todas revelaram cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,35.

Para verificar a consistência interna dos fatores, utilizou-se o alfa de *Cronbach* (α), índice utilizado para estimação da fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator (Pasquali, 1998). Os quatro fatores produziram alfas iguais ou superiores a 0,85, índices que indicam ser ótima a sua consistência interna (Hair e cols., 2005). Como o alfa de *Cronbach* é indicativo da constância dos fatores, esses resultados sugerem ser provável que tais fatores apareçam também em outras pesquisas que se utilizem desta escala.

A interpretação dos fatores, por sua vez, foi feita por meio de análise do conteúdo semântico dos itens que compõem cada fator. Pode-se observar, na Tabela 25, que as variáveis integrantes do Fator 1 dizem respeito a aspectos do ambiente físico de trabalho, como a disponibilidade, quantidade e qualidade de materiais, equipamentos, ferramentas, móveis e outros elementos necessários à execução do trabalho, dimensão que Abbad-OC e cols. (1999) denominaram “Suporte Material”. Seus itens possuem elevadas cargas fatoriais

(superiores a 0,60), conforme mostra a Tabela 25. O alfa desse fator é igual a 0,91, indicando excelente consistência interna.

TABELA 25

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Suporte Material ao Desempenho”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
A organização em que trabalho fornece aos funcionários equipamentos, máquinas e materiais necessários ao desempenho eficaz de suas tarefas	0,87	0,75	0,88
Nesta organização, as ferramentas de trabalho (computadores, aplicativos, sistemas informatizados e outros) são de boa qualidade	0,86	0,73	0,89
Esta organização oferece locais de trabalho com móveis, equipamentos e materiais em quantidade suficiente	0,82	0,61	0,89
Nesta organização, os ambientes de trabalho são adequados ao desempenho eficaz das atividades (salas limpas, bem iluminadas, ventiladas, com móveis apropriados à execução das tarefas)	0,81	0,63	0,89
Esta organização efetua regularmente a manutenção de máquinas e equipamentos de trabalho, conservando-os em plenas condições de uso	0,62	0,48	0,91
Esta organização procura melhorar constantemente as condições físicas dos locais de trabalho	0,61	0,64	0,90
Número de Itens = 6			$\alpha = 0,91$

O Fator 2, por sua vez, recebeu a denominação simbólica de “Práticas de Gestão de Desempenho”. Versa sobre práticas organizacionais voltadas para a gestão do desempenho humano no trabalho, envolvendo aspectos, como, por exemplo, a melhoria dos processos produtivos, a capacitação dos empregados para o trabalho que executam, a valorização de sugestões dos empregados e a disponibilidade de orientações e informações direcionais. O alfa igual a 0,87 indica ótima consistência interna. As sete variáveis componentes desse fator também possuem boas cargas fatoriais, conforme disposto na Tabela 26 adiante.

As variáveis integrantes do Fator 3 versam sobre a carga de trabalho a que estão submetidos os empregados, envolvendo aspectos relacionados a metas estabelecidas, prazos estipulados, resultados esperados, jornada e volume de trabalho. Tais aspectos caracterizam a dimensão que Abbad-OC e cols. (1999) e Pilati e Abbad (2004) denominaram “Carga de Trabalho”. Esse fator também revelou ótima consistência interna ($\alpha = 0,85$) e seus sete itens possuem boas cargas fatoriais (iguais ou superiores a 0,45), conforme pode ser visto na Tabela 27.

TABELA 26
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Práticas de Gestão de Desempenho”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Esta organização procura aprimorar constantemente os processos de trabalho, levando em consideração as sugestões dos funcionários	0,80	0,70	0,84
Esta organização procura sanar as dificuldades encontradas pelo funcionário para o desempenho eficaz de suas atividades	0,69	0,48	0,85
Esta organização leva em consideração propostas criativas feitas pelos funcionários para melhoria do trabalho	0,63	0,61	0,84
Nesta organização, o funcionário recebe todas as orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades	0,61	0,59	0,85
Nesta organização, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito	0,56	0,53	0,85
Esta organização evita repreender os funcionários por pequenas falhas, ressaltando mais os aspectos positivos do que os negativos do seu desempenho	0,42	0,33	0,87
Esta organização promove a capacitação de seus funcionários, oferecendo-lhes constantemente treinamentos segundo a área de atuação de cada um	0,35	0,46	0,86
Número de Itens = 7			$\alpha = 0,87$

TABELA 27
Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Carga de Trabalho”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
Na organização em que trabalho, há cobrança e pressão excessivas para o alcance de metas	0,81	0,58	0,82
Esta organização sobrecarrega de trabalho os funcionários que possuem melhor desempenho	0,80	0,55	0,82
Nesta organização, a sobrecarga de trabalho leva o funcionário freqüentemente ao esgotamento físico e mental	0,74	0,47	0,83
A organização em que trabalho freqüentemente estabelece metas inatingíveis	0,72	0,52	0,82
Esta organização só se interessa pelo alcance de metas, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho	0,66	0,49	0,83
Esta organização estabelece prazos insuficientes para realização de trabalhos, sem considerar a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos necessários a sua execução	0,62	0,39	0,84
Nesta organização, os funcionários são obrigados constantemente a fazer horas-extras, sobrando pouco tempo para o descanso e o lazer	0,45	0,25	0,85
Número de Itens = 7			$\alpha = 0,85$

As variáveis integrantes do Fator 4, por fim, dizem respeito a políticas organizacionais de incentivo, recompensa e valorização do empregado, envolvendo práticas e oportunidades de ascensão profissional, promoção e remuneração. Esse fator – que recebeu a denominação simbólica de “Práticas de Promoção e Recompensa” – revelou ótima consistência interna ($\alpha = 0,85$) e seus itens apresentaram boas cargas fatoriais, conforme pode ser visto na Tabela 28.

TABELA 28

Cargas Fatoriais e Comunalidades (h^2) dos Itens do Fator “Práticas de Promoção e Recompensa”

Variável	Carga Fatorial	h^2	Alfa, se excluído o item
As oportunidades de promoção e ascensão profissional oferecidas por esta organização são compatíveis com as aspirações dos funcionários	0,89	0,66	0,81
Nesta organização, há muitas oportunidades de promoção e ascensão profissionais	0,71	0,53	0,83
Nesta organização, os funcionários que se dedicam à formação profissional (participando de cursos de graduação e especialização, por exemplo) têm mais oportunidades de ascensão profissional	0,61	0,40	0,84
Na organização em que trabalho, os valores pagos ao funcionário a título de participação nos lucros e resultados (PLR) representam uma boa recompensa financeira	0,60	0,50	0,84
Na organização em que trabalho, o funcionário exemplar tem maiores chances do que os outros de receber recompensas (como promoções, premiações e elogios, por exemplo)	0,55	0,47	0,83
Nesta organização, os salários pagos aos funcionários são compatíveis com as melhores remunerações praticadas no mercado financeiro para cargos similares	0,54	0,56	0,84
A organização em que trabalho, ao avaliar o desempenho do funcionário, leva em conta o esforço que ele despendeu para atingir os resultados esperados	0,46	0,51	0,83
A organização em que trabalho leva em consideração os interesses pessoais do funcionário, ao tomar decisões administrativas sobre ele (como remoções, por exemplo)	0,42	0,29	0,85
Número de Itens = 8			$\alpha = 0,85$

A Tabela 29, a seguir, mostra a estrutura fatorial da escala de percepção de suporte organizacional, indicando o número de itens, as cargas fatoriais e a consistência interna dos fatores, bem como a denominação atribuída a cada fator.

TABELA 29
Estrutura Fatorial da Escala de Percepção de Suporte Organizacional

Fatores Extraídos	Nº de Itens	Cargas Fatoriais	Alfas
Fator 1: Suporte material	6	0,87 a 0,61	0,91
Fator 2: Práticas de gestão do desempenho	7	0,80 a 0,35	0,87
Fator 3: Carga de trabalho	7	0,81 a 0,45	0,85
Fator 4: Práticas de promoção e recompensa	8	0,89 a 0,42	0,85

Nota. Variância total explicada = 58,7%.

A exemplo dos procedimentos adotados para validação das demais medidas perceptuais, relatados nas duas seções anteriores, a escala de percepção de suporte organizacional também foi submetida a uma validação preliminar, em amostra ajustada de 298 gestores da organização estudada. Os resultados aqui descritos confirmam aqueles encontrados na validação realizada preliminarmente, em que foram revelados os mesmos quatro fatores indicados pela literatura sobre o tema (Abbad-OC e cols., 1999; Pilati & Abbad, 2004). A Tabela 30 adiante apresenta uma síntese dos resultados obtidos nesta validação e também na validação preliminar.

TABELA 30

Comparação entre os Resultados Obtidos na Validação Preliminar e nesta Validação da Escala de Percepção de Suporte Organizacional

Resultados Observados	Validação Preliminar	Validação Final
Número de casos	298	882
Número de itens	38	28
Relação casos por item	7,84	31,50
Indicadores de fatorabilidade da matriz	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 50% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,93 • Determinante = 0,0000000334 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90 	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz de correlações: 55% de correlações superiores a 0,30 • KMO = 0,93 • Determinante = 0,000000178 • Matriz anti-imagem: maioria dos quadrados das correlações próximos ou superiores a 0,90
Número de fatores	4	4
Método de extração	PAF com rotação oblíqua	PAF com rotação oblíqua
Conteúdo dos fatores e indicadores psicométricos	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “suporte material”: 6 itens, cargas de 0,90 a 0,50, $\alpha = 0,90$ • Fator “práticas de gestão de desempenho”: 6 itens, cargas de 0,80 a 0,54, $\alpha = 0,88$ • Fator “carga de trabalho”: 7 itens, cargas de 0,77 a 0,58, $\alpha = 0,86$ • Fator “práticas de promoção e recompensa”: 7 itens, cargas de 0,94 a 0,54, $\alpha = 0,85$ 	<ul style="list-style-type: none"> • Fator “suporte material”: 6 itens, cargas de 0,87 a 0,61, $\alpha = 0,91$ • Fator “práticas de gestão de desempenho”: 7 itens, cargas de 0,80 a 0,35, $\alpha = 0,87$ • Fator “carga de trabalho”: 7 itens, cargas de 0,81 a 0,45, $\alpha = 0,85$ • Fator “práticas de promoção e recompensa”: 8 itens, cargas de 0,89 a 0,42, $\alpha = 0,85$
Número de itens excluídos	12	0
Correlação entre os fatores*	Entre 0,26 e 0,63	Entre 0,22 e 0,57
Variância explicada total	55,7%	58,7%

Nota. *Todas as correlações encontram-se positivas porque as médias das variáveis integrantes do fator “Carga de Trabalho” foram invertidas, a fim de se apresentarem na mesma direção do construto (quanto maior a média, melhor a percepção do respondente acerca do suporte).

Realizou-se, em seguida, outra análise fatorial, no intuito de verificar a validade discriminante das três escalas utilizadas nesta pesquisa (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional), o que está descrito na próxima seção.

8.1.4 - Validação discriminante das escalas de medidas

Esta análise foi realizada para verificar, conforme sugerem Van Yperen e cols. (1999), se as três escalas utilizadas nesta pesquisa representam construtos distintos empiricamente, e não apenas conceitualmente. Para tanto, todos os 83 itens integrantes das três escalas, os quais se encontram descritos nas seções anteriores, foram submetidos em conjunto à outra análise fatorial. Antes de proceder a essa análise, foram excluídos da amostra os *outliers* multivariados e os casos com respostas invariadas ou com mais de 10% de dados ausentes em qualquer das três escalas. A amostra ajustada totalizou 802 sujeitos.

Era esperado que essa análise revelasse a existência de três fatores, cada um deles representativo de um dos três construtos medidos (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional). A plotagem dos *eigenvalues* – critério indicado por Cattell (*apud* Laros, 2005) –, no entanto, sugeriu a existência de cinco fatores, os quais foram extraídos utilizando o método de fatoraçoão dos eixos principais (PAF), com rotação ortogonal (*varimax*), conforme sugerem Hair e cols. (2005). As cargas fatoriais das variáveis nesses cinco fatores encontram-se descritas no Apêndice F.

Um dos fatores agregou todas as 29 variáveis da escala de competências gerenciais, a exemplo do que era esperado. Os 26 itens da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, entretanto, cindiram-se em dois fatores: um composto pelas 17 variáveis representativas das estratégias de reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda em material escrito e aplicação prática; e outro contendo as 9 variáveis referentes às estratégias de busca de ajuda interpessoal e reprodução. As 28 variáveis de percepção de suporte organizacional, por sua vez, também se separaram em dois fatores: um composto pelos 21 itens relativos a práticas de promoção e recompensa, suporte material e práticas de gestão de desempenho; e outro contendo as 7 variáveis relativas à dimensão carga de trabalho.

No caso das variáveis da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, é possível que essa cisão tenha ocorrido porque, entre os cinco fatores de primeira ordem descritos na seção 8.1.2 anterior, o fator “Reprodução” tinha maior correlação com o fator “Busca de Ajuda Interpessoal” ($r = 0,37$) e correlações menos substanciais (inferiores a 0,23) com os demais fatores. Isso talvez explique o fato de os itens relativos à reprodução e à busca de ajuda interpessoal terem constituído um fator separado das demais estratégias de aprendizagem. Não obstante essa separação, pôde-se verificar, pelo cálculo dos escores

fatoriais, que os dois fatores de estratégias de aprendizagem extraídos nesta validação discriminante também possuíam razoável correlação entre si ($r = 0,42$). A magnitude dessa correlação sugere, segundo Pasquali e Alves (2004), a possibilidade desses dois fatores se reunirem em um único fator de segunda ordem, que seria representativo de todas as estratégias de aprendizagem no trabalho.

No que se refere à escala de percepção de suporte organizacional, é possível que os itens relativos à carga de trabalho tenham se separado das demais variáveis de suporte por possuírem conotação negativa, na direção contrária à do construto, o que, conforme já comentado, não ocorre com os demais itens dessa escala. Apesar dessa separação, pôde-se verificar que os dois fatores de percepção de suporte organizacional extraídos nesta validação discriminante também possuíam razoável correlação entre si ($r = 0,33$), indicando a possibilidade de constituírem um único fator de segunda ordem (Pasquali e Alves, 2004), representativo de todas as dimensões do suporte organizacional.

Procurou-se ainda forçar a extração de apenas três fatores, mas essa solução fatorial não se revelou tão boa quanto a de cinco fatores, posto que alguns itens mostraram-se híbridos, apresentando cargas fatoriais de magnitudes semelhantes em mais de um fator.

Os dados relativos à extração de cinco fatores, mostram que as 83 variáveis inseridas nesta análise revelaram cargas fatoriais de magnitudes substanciais em apenas um dos fatores extraídos e baixas cargas nos demais fatores. Nenhuma variável, por sua vez, apresentou carga fatorial de magnitude semelhante (menos de 0,1 de diferença) em mais de um fator. Além disso, nenhuma variável misturou-se, em um mesmo fator, com itens componentes de escalas distintas daquela que representava conceitualmente, conforme mostra a tabela disponível no Apêndice F.

Esses dados, então, foram tomados como evidência suficiente da adequada discriminação entre as escalas de competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional, de tal forma que esses três construtos podem ser considerados distintos não apenas conceitualmente, mas também empiricamente.

O próximo tópico discute os resultados obtidos na validação psicométrica dessas três escalas de medidas.

8.1.5 - Discussão dos resultados da validação psicométrica das escalas utilizadas

Conforme descrito anteriormente, a escala de competências gerenciais – desenvolvida especificamente para o presente estudo – foi submetida a duas validações psicométricas, realizadas em amostras distintas. Nessas validações, a escala apresentou a mesma estrutura fatorial, sendo composta por seis fatores, que representam competências de: gestão estratégica; gestão financeira; relacionamento com o cliente; gestão de pessoas; gestão de processos; e gestão socioambiental.

Como era esperado, tais fatores representam muito bem as seis dimensões do modelo de gestão de desempenho da organização estudada (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008): estratégia e operações; resultado econômico; clientes; comportamento organizacional; processos internos; e sociedade⁶³, os quais se baseiam nas perspectivas do modelo gerencial denominado *Balanced Scorecard* (Kaplan & Norton, 1997). As 29 variáveis integrantes desses seis fatores contemplam proposições de Bitencourt (2004), Boak e Coolican (2001); Cockerill (1994); Diório (2002); Echeveste e cols. (1999); MCI (1997); Maurik (1997); Santos (2001); Spencer e Spencer (1993); Stuart e Lindsay (1997), Thompson e cols. (1996) e da própria organização estudada (Banco do Brasil, 1999a, 2005), entre outros, acerca de competências relevantes ao exercício de funções gerenciais.

Os fatores extraídos mostraram-se válidos – em razão das boas cargas fatoriais de seus itens – bem como consistentes internamente, visto que seus alfas revelaram-se iguais ou superiores a 0,80, indicando bons índices de fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator.

Os resultados apresentados constituem indicadores psicométricos confiáveis, de forma que o instrumento pode ser utilizado, com razoável segurança, tanto para conduzir investigações empíricas, quanto para orientar intervenções organizacionais, em especial no que se refere à gestão do desempenho gerencial e à identificação de necessidades de desenvolvimento de competências. A confiabilidade desses indicadores permitiu utilizar, para efeito de teste dos modelos de investigação propostos nesta

⁶³ Embora os fatores da escala validada representem exatamente as seis perspectivas do modelo de gestão do Banco do Brasil, optou-se aqui por não utilizar, como denominação simbólica dos fatores, os nomes adotados pela empresa para designar tais perspectivas. Preferiu-se atribuir aos fatores denominações que pudessem expressar melhor o conteúdo de seus itens, em especial para o leitor que não conhece as particularidades do referido modelo gerencial.

pesquisa – conforme relatado nas seções subseqüentes –, apenas os escores fatoriais para cada respondente nos seis fatores, e não mais os escores nos itens componentes da escala.

A escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, por sua vez, revelou uma estrutura constituída por cinco fatores, representativos das estratégias de: reflexão extrínseca e intrínseca; reprodução; busca de ajuda interpessoal; busca de ajuda em material escrito; e aplicação prática.

Esse resultado, quando comparado ao obtido por Holman e cols. (2001), evidencia que, na estrutura empírica aqui encontrada, houve redução do número de fatores. Isso ocorreu porque, diferente do que era esperado, os itens relativos às estratégias de reflexão extrínseca e reflexão intrínseca uniram-se em um único fator. Embora tais estratégias sejam distintas conceitualmente, este estudo não revelou empiricamente diferenças entre elas. Como ambas constituem estratégias cognitivas de aprendizagem, os respondentes parecem ter compreendido tais itens como representativos de uma mesma prática adotada por eles para auxiliar a aquisição de conhecimentos e habilidades no trabalho. Em estudo anterior (Warr & Downing, 2000), as variáveis relativas a essas estratégias de aprendizagem também se uniram em um único fator, o qual foi denominado “reflexão ativa” por esses autores.

Talvez a diferença entre a estrutura aqui revelada e aquela obtida por Holman e cols. (2001) seja decorrente de particularidades do papel ocupacional exercido pelos integrantes das amostras pesquisadas. Enquanto nesta investigação os participantes exerciam funções gerenciais de razoável complexidade, o estudo conduzido por Holman e cols. (2001) teve como sujeitos os empregados de um *call center* britânico, atividade de caráter menos complexo e mais rotineira. Como o exercício de funções gerenciais muitas vezes exige do profissional o estabelecimento de múltiplas interrelações entre elementos do trabalho, geralmente envolvendo diferentes atores (clientes, subordinados, acionistas e parceiros, por exemplo), pode ser que os participantes desta pesquisa tenham entendido não ser possível dissociar a reflexão extrínseca da intrínseca.

A estrutura empírica revelada por Pantoja (2004) também possuía cinco fatores, mas nela os itens relativos às estratégias de aplicação prática e de reflexão intrínseca é que se reuniram em um mesmo fator. A estrutura obtida na presente pesquisa, então, revela-se mais interessante que aquela apresentada por Pantoja (2004), visto que parece ser mais razoável a junção de variáveis relativas a duas estratégias cognitivas (reflexão intrínseca e

reflexão extrínseca) que a combinação entre itens de uma estratégia cognitiva (reflexão intrínseca) e de uma comportamental (aplicação prática).

Quando comparados os indicadores psicométricos obtidos nesta validação com aqueles conseguidos por Pantoja (2004), não se verificam aprimoramentos muito substanciais: houve pequena melhoria na consistência de certos fatores (busca de ajuda interpessoal, por exemplo) e uma leve piora na de outros (reprodução e busca de ajuda em material escrito). O principal aprimoramento realizado nesta escala diz respeito à formulação de novos itens para representar a estratégia de “reprodução”. Conforme relatado anteriormente, verificou-se que variáveis oriundas da escala de Holman e cols. (2001) e utilizadas por Pantoja (2004) pareciam não representar bem a idéia de aprender por meio da reprodução mental de informações. Este era o caso de itens como: *“executo minhas atividades sem saber para que elas são necessárias”*; e *“faço meu trabalho sem pensar sobre ele”*, cujos conteúdos não parecem representar esforços ativos do indivíduo para aprender algo, mas sim indicar certa alienação do empregado ou deficiência do seu desempenho no trabalho. Tais itens foram então eliminados da escala e substituídos por outros como: *“para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos”* e *“para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados (nº de contas, transações em sistemas e outros)”*, os quais parecem representar mais adequadamente a estratégia de “reprodução”.

Os cinco fatores extraídos revelaram-se válidos – em decorrência das boas cargas fatoriais de seus itens – bem como consistentes internamente, visto que seus alfas apresentaram-se iguais ou superiores a 0,79, indicando bons índices de fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator.

Tais resultados constituem indicadores psicométricos confiáveis, de forma que o instrumento pode ser utilizado, com razoável segurança, tanto para conduzir investigações empíricas, quanto para orientar intervenções organizacionais, em especial para facilitar o uso de certas estratégias de aprendizagem no trabalho. A confiabilidade desses indicadores permitiu utilizar, para efeito de teste dos modelos de investigação propostos nesta pesquisa – conforme relatado nas seções subseqüentes –, apenas os escores fatoriais para cada respondente nos cinco fatores, e não mais os escores nos itens componentes da escala.

Não obstante, melhorias ainda podem ser feitas nessa escala de estratégias de aprendizagem no trabalho, em especial para aprimorar a consistência interna de alguns

fatores e para possibilitar uma melhor discriminação por parte dos indivíduos acerca das dimensões preconizadas na literatura sobre o tema (Holman e cols., 2001; Pantoja, 2005; Warr & Allan, 1998; Warr & Downing, 2000). Nessa perspectiva, é recomendável o aprimoramento da escala aqui validada, com a elaboração de novas variáveis, sobretudo representativas das estratégias de reprodução, busca de ajuda interpessoal e aplicação prática, cujos fatores nesta pesquisa revelaram menor consistência interna. Recomenda-se também o aprimoramento dos itens componentes do fator “reflexão extrínseca e intrínseca”, na tentativa de possibilitar aos indivíduos distinguir as duas estratégias de aprendizagem representadas por esse fator.

A escala de percepção de suporte organizacional, por fim, também foi submetida a duas validações psicométricas, realizadas em amostras independentes. Nessas validações, a escala apresentou a mesma estrutura fatorial, demonstrando a estabilidade dos quatro fatores extraídos: suporte material; práticas de gestão de desempenho; carga de trabalho; e práticas de promoção e recompensa.

Essa estrutura representa as quatro dimensões encontradas originalmente por Abbad-OC e cols. (1999) e Pilati e Abbad (2004), exatamente como foi hipotetizado. A escala aqui validada, no entanto, apresenta duas vantagens em relação àquela construída pelos referidos autores: a) dois de seus fatores (carga de trabalho e práticas de promoção e recompensa) tiveram a sua consistência interna aprimorada, enquanto os outros dois (suporte material e práticas de gestão de desempenho) mantiveram exatamente os mesmos índices de fidedignidade encontrados anteriormente; e b) a escala desenvolvida por Abbad-OC e cols. (1999) possui 50 itens, enquanto aquela validada nesta pesquisa conta com 28 variáveis, constituindo assim uma versão reduzida do instrumento original, mas que conseguiu manter a mesma estrutura fatorial, aumentar o percentual da variância total explicada e ainda melhorar a consistência interna de dois dos seus fatores.

A redução no número de itens dessa escala era particularmente importante para o presente estudo, pois o instrumento utilizado para coleta de dados contemplava também as variáveis representativas dos outros dois construtos aqui estudados (competências gerenciais e estratégias de aprendizagem no trabalho). Assim, a utilização da versão original da escala de percepção de suporte organizacional, com 50 itens, tornaria o questionário por demais extenso, com possíveis reflexos negativos sobre a taxa de retorno das respostas e sobre a precisão das estimativas realizadas pelos respondentes.

Os quatro fatores extraídos mostraram-se válidos – em razão das elevadas cargas fatoriais de seus itens – bem como consistentes internamente, visto que seus alfas revelaram-se iguais ou superiores a 0,85, indicando ótimos índices de fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator.

Esses resultados também representam indicadores psicométricos confiáveis, de forma que o instrumento pode ser utilizado, com razoável segurança, tanto para conduzir investigações empíricas, quanto para orientar diagnósticos e intervenções organizacionais que visem aprimorar o suporte oferecido aos empregados. A confiabilidade desses indicadores permitiu utilizar, para efeito de teste dos modelos de investigação propostos nesta pesquisa – conforme relatado adiante –, apenas os escores fatoriais para cada respondente nos quatro fatores, e não mais os escores nos itens componentes da escala.

A validação discriminante, por sua vez, revelou a existência de suficiente discriminação entre as escalas de competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional, de tal forma que esses três construtos podem ser considerados distintos não só teoricamente, mas também empiricamente.

Tais resultados permitiram, portanto, alcançar dois objetivos específicos do presente estudo, quais sejam: desenvolver e validar um escala de medida de competências gerenciais; e aprimorar e revalidar outras duas escalas de medidas (estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional).

Feita a validação psicométrica dessas três medidas, foi possível então testar os modelos teóricos desta investigação, o que é descrito a seguir.

8.2 - ESTUDO 2: TESTE DOS MODELOS DE EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NO TRABALHO

A escala de competências gerenciais revelou, na validação já relatada, a existência de seis diferentes dimensões de competências: gestão estratégica; gestão financeira de negócios; relacionamento com o cliente; gestão de pessoas; gestão de processos; e gestão socioambiental. Como essa medida constitui a variável critério do modelo aqui avaliado, conforme disposto na seção 6.3, então foram testados seis modelos de expressão de competências gerenciais no trabalho, um para cada dimensão da escala de competências.

Antes, porém, foram realizadas análises exploratórias no banco de dados, composto por 926 casos, visando examinar as estatísticas descritivas univariadas, o percentual de dados ausentes, a existência de casos extremos multivariados e o atendimento a pressupostos exigidos para teste dos modelos.

8.2.1 – Análises exploratórias e verificação de pressupostos

A análise das estatísticas descritivas univariadas permitiu identificar três casos com dados pessoais (idade, nível de escolaridade e número de anos de experiência gerencial) digitados incorretamente, os quais foram corrigidos por consulta às informações assinaladas nos questionários. Foram identificados também 17 participantes que possuíam mais de 10% de dados ausentes em uma ou mais das escalas de medidas perceptuais (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem e percepção de suporte organizacional), razão pela qual foram excluídos das análises posteriores. Outros 35 sujeitos foram excluídos porque assinalaram a mesma resposta para todos os itens de uma ou mais dessas três escalas.

Não havia dados ausentes nas variáveis sexo, cargo, escolaridade, elaboração do plano de desenvolvimento de competências, horas de TD&E, participação nos lucros e resultados, tamanho e grau de complexidade da agência, até porque os dados relativos à maioria dessas variáveis foram obtidos por consulta aos registros e bancos de dados da organização estudada. Existiam dados ausentes apenas na variável experiência gerencial (2 sujeitos), os quais não estavam disponíveis também nas bases de dados da empresa. Esses dois casos, no entanto, representam percentual insignificante, que permitia a adoção do tratamento *listwise deletion*, conforme sugerido por Pasquali (2006), sem prejudicar substancialmente o tamanho da amostra. As variáveis perceptuais (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional), por sua vez, revelaram possuir menos de 1% de dados ausentes, conforme já relatado na descrição da qualidade psicométrica dessas escalas.

Utilizando a distância de *Mahalanobis* (Neiva e cols., 2007; Pasquali, 2005), foram identificados 38 respondentes que constituíam casos extremos multivariados. Em análises posteriores, verificou-se que eles produziam resíduos elevados e prejudicavam o ajuste dos modelos, razão pela qual também foram excluídos das análises, conforme recomendam Abbad, Neiva e Tróccoli (2007).

Em seguida, verificou-se que 14 participantes, na ocasião da coleta dos dados, estavam localizados há menos de quatro meses em suas respectivas agências. Ou seja, tinham sido transferidos recentemente de uma agência para outra. Esses casos foram igualmente excluídos, posto que se estima sejam necessários pelos menos quatro meses para o indivíduo compartilhar experiências, competências e percepções comuns com os

demais integrantes de sua unidade, o que constitui um requisito temporal para teste de modelos multiníveis que se utilizam de variáveis contextuais (Brandão, Puentes-Palacios & Borges-Andrade, 2008; Kozlowski & Klein, 2000).

Com as referidas exclusões, a amostra foi reduzida para 822 participantes agrupados em 286 agências bancárias. Desses sujeitos, havia ainda 47 que não constituíam grupos, visto que eram os únicos respondentes de suas respectivas agências. Estes, então, também foram excluídos para efeito de teste dos modelos multiníveis. Assim, a amostra ajustada para realização das regressões multiníveis totalizou 775 sujeitos agrupados em 239 agências bancárias, o que representa uma média de 3,25 participantes por agência. Variou de 2 a 8 o número de sujeitos por grupo.

No que se refere ao atendimento de requisitos para teste dos modelos, verificou-se inicialmente o tamanho da amostra. Em relação a esse aspecto, Hair e cols. (2005) comentam que o tamanho ideal da amostra para realização de análises de regressão convencionais (OLS) depende de diferentes aspectos, entre os quais o nível de significância desejado, o número de preditores incluídos no modelo e a magnitude dos efeitos esperados. Não obstante, alguns autores (Abbas e cols., 2007; Tabachnick & Fidell, 1989) oferecem como regra geral a necessidade de haver pelo menos 50 casos acrescidos de mais 8 respondentes para cada variável preditora. No caso da presente investigação, considerando a existência de 23 variáveis antecedentes – cujos efeitos hipotetizados já foram descritos na seção 6.3 – seria necessária uma amostra de pelo menos 234 sujeitos.

Para realização de regressões multiníveis, no entanto, a definição do tamanho necessário da amostra é mais complexa, pois se deve levar em consideração não apenas o número de sujeitos, mas também o número de grupos nos quais eles estão agregados. Kreft e De Leeuw (1998) sugerem que deve haver pelo menos 30 grupos (nível 2 de análise) para realização de regressões multiníveis, mas estudo realizado por Maas e Hox (2005) revelou que amostras com menos de 50 grupos prejudicam a precisão das estimativas dos erros padrão do nível 2 de análise, com possíveis reflexos sobre a significância dos efeitos investigados. Para esses autores, o tamanho da amostra deve ser superior a 50 grupos, para que a análise possa gerar estimativas mais acuradas dos erros padrão do nível 2. Ainda segundo Maas e Hox (2004, 2005), para garantir maior precisão das estimativas em análises multiníveis, é mais importante haver um grande número de grupos que um grande número de indivíduos por grupo. Como na presente pesquisa a amostra ajustada totalizou 775 indivíduos agrupados em 239 agências bancárias, pode-se

assumir que essa amostra é suficientemente grande nos dois níveis de análise (indivíduos e grupos) para gerar estimativas confiáveis.

Um dos pressupostos da análise de regressão, seja ela convencional (Hair e cols., 2005) ou multinível (Maas & Hox, 2004), refere-se à distribuição normal dos resíduos, o que só pode ser verificado depois que o modelo de regressão é testado (Hair e cols., 2005; Rasbash e cols., 2004), aspecto que será descrito mais adiante. Antes de testar os modelos regressão, no entanto, foi verificada a normalidade da distribuição das variáveis, posto que a presença de distribuição normal nas variáveis representa um indicativo de que a inserção delas nos modelos de regressão produzirá também uma distribuição normal dos resíduos.

Segundo Miles e Shevlin (2001), é importante verificar a normalidade das distribuições porque desvios severos de normalidade (assimetrias ou curtoses superiores a 2,0) podem prejudicar muito a precisão tanto dos efeitos estimados quanto dos erros padrão. Esses autores ressaltam, porém, que, embora a normalidade constitua um pressuposto, curtoses e assimetrias leves (inferiores a 1,0) não causam problemas sérios, uma vez que geram muito pouco ou nenhum efeito sobre os parâmetros estimados, em especial em grandes amostras. Assim, poderia o pesquisador simplesmente prosseguir com as análises, mesmo sem fazer alterações nos dados. Índices mais acentuados de assimetria e curtose, isto é, superiores a 1,0 e inferiores a 2,0, podem gerar algum efeito sobre a exatidão dos parâmetros (Miles & Shevlin, 2001), embora esse efeito seja menos prejudicial em grandes amostras, com mais de 200 sujeitos (Pasquali, 2006).

Para verificar a normalidade das distribuições, então, foram analisados os histogramas (com curva normal) e os índices de assimetria e curtose das variáveis contínuas, tendo a significância desses valores (ao nível de 0,05) sido verificada por meio do escore Z, conforme recomendam Hair e cols. (2005) e Abbad e cols. (2007).

Todas as variáveis revelaram índices de assimetria e curtose diferentes de zero, ou seja, ausência de distribuição normal. A grande maioria delas, no entanto, apresentou desvios de pequena magnitude (inferiores a 1,0 para ambos os indicadores). Apenas duas variáveis apresentaram assimetria superior a 1,0: experiência gerencial (assimetria = 1,133; erro padrão = 0,085) e competências de gestão financeira (assimetria = -1,478; erro padrão = 0,085); e outras duas revelaram curtose superior a 1,0: estratégia de aprendizagem “busca de ajuda interpessoal” (curtose = 1,425; erro padrão = 0,169) e horas de TD&E do funcionário (curtose = -1,043; erro padrão = 0,169).

Os indicadores dessas quatro variáveis, portanto, podem gerar algum efeito sobre a distribuição dos resíduos das regressões e a precisão dos parâmetros estimados, o que prejudicaria a estabilidade dos modelos resultantes. No caso da presente pesquisa, entretanto, tais eventuais efeitos seriam atenuados por dois aspectos: a) nenhuma variável apresentou desvio severo de normalidade (assimetria ou curtose próxima ou superior a 2,0) (Miles & Shevlin, 2001); e b) o tamanho da amostra é razoavelmente grande nos dois níveis de análise (indivíduos e agências bancárias) (Maas & Hox, 2004; Pasquali, 2006). Sobre este último aspecto, estudo realizado por Maas e Hox (2004) indica que, em regressões multiníveis, grandes amostras (com mais de 100 grupos) mitigam os eventuais efeitos de desvios de normalidade na distribuição dos resíduos.

Transformações nas variáveis, por outro lado, poderiam normalizar as suas distribuições (Pasquali, 2006; Tabachnick & Fidell, 1989), mas gerariam um outro problema: a dificuldade de interpretar os resultados (Miles & Shevlin, 2001) e de comparar os efeitos das variáveis. Segundo Pasquali (2006), tais transformações só se justificam quando as variáveis se afastam muito dos parâmetros ou requisitos estatísticos (de normalidade e linearidade, por exemplo), uma vez que, ao modificarem a métrica das variáveis, tornam a interpretação dos resultados muito mais complexa.

Considerando então o tamanho razoável da amostra nesta pesquisa (775 indivíduos agrupados em 239 agências bancárias), o fato de que todas as variáveis revelaram desvios de normalidade apenas leves ou moderados (assimetrias e curtoses inferiores a 1,5, sendo estas menores que 1,0 na grande maioria das variáveis) e a dificuldade de interpretação que seria gerada pela eventual transformação dos dados, optou-se por prosseguir com as análises utilizando os dados originais, sem a sua transformação. Posteriormente, o aspecto da normalidade foi novamente examinado, desta vez em relação à distribuição dos resíduos das regressões, o que será descrito mais adiante.

Procurou-se, em seguida, verificar a linearidade das relações entre as variáveis explicativas e as variáveis critério, extraindo-se gráficos de dispersão bivariada entre pares de itens e examinando a magnitude das correlações entre eles, conforme recomenda Pasquali (2006). Essa análise, em geral, indicou a presença de associação linear entre as variáveis verificadas, duas a duas, tendo as relações entre pares apresentado intensidades bem variadas. A Tabela 31, adiante, apresenta a matriz de correlações bivariadas entre as variáveis individuais integrantes do modelo de investigação.

TABELA 31
Correlações entre as Variáveis Individuais Integrantes do Modelo de Investigação

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Competências de gestão estratégica	-																				
2. Competências de gestão financeira	0,63**	-																			
3. Competências de relacionamento cliente	0,46**	0,59**	-																		
4. Competências de gestão de pessoas	0,61**	0,39**	0,51**	-																	
5. Competências de gestão de processos	0,61**	0,36**	0,33**	0,58**	-																
6. Competências de gestão socioambiental	0,54**	0,49**	0,39**	0,49**	0,46**	-															
7. Reflexão extrínseca e intrínseca	0,55**	0,41**	0,41**	0,52**	0,49**	0,43**	-														
8. Reprodução	0,09*	0,06	0,06	0,14**	0,15**	0,07*	0,23**	-													
9. Busca de ajuda interpessoal	0,22**	0,18**	0,21**	0,25**	0,19**	0,16**	0,39**	0,31**	-												
10. Busca de ajuda em material escrito	0,42**	0,34**	0,24**	0,35**	0,38**	0,36**	0,63**	0,20**	0,29**	-											
11. Aplicação prática	0,45**	0,31**	0,33**	0,42**	0,44**	0,33**	0,59**	0,23**	0,41**	0,53**	-										
12. Suporte material	0,20**	0,23**	0,21**	0,18**	0,21**	0,25**	0,22**	0,17**	0,17**	0,24**	0,21**	-									
13. Práticas de gestão de desempenho	0,32**	0,26**	0,22**	0,29**	0,31**	0,35**	0,31**	0,10**	0,20**	0,30**	0,26**	0,57**	-								
14. Carga de trabalho	0,13**	0,13**	0,05	0,05	0,08*	0,13**	0,04	-0,12**	-0,04	0,03	-0,04	0,18**	0,33**	-							
15. Práticas de promoção e recompensa	0,27**	0,20**	0,17**	0,21**	0,19**	0,27**	0,29**	0,06	0,18**	0,24**	0,23**	0,55**	0,59**	0,29**	-						
16. Horas de TD&E do funcionário	0,14**	0,11**	0,08*	0,08*	0,10**	0,15**	0,08*	-0,05	0,01	0,12**	0,09*	0,10**	0,11**	0,03	0,13**	-					
17. Plano desenvolvimento de competências	-0,02	-0,02	-0,01	0,02	0,01	-0,01	-0,03	-0,01	-0,02	-0,01	-0,03	0,01	0,03	0,06	0,02	-0,01	-				
18. Género	0,01	0,01	0,04	0,08*	0,13**	0,03	0,07	0,06	0,04	0,09**	0,08*	-0,03	-0,07	-0,07*	-0,07	0,01	-0,02	-			
19. Cargo exercido	0,29**	0,16**	0,06	0,14*	0,03	0,21**	0,13**	-0,15**	0,03	0,08*	0,05	0,04	0,17**	0,21**	0,24**	0,12**	0,06	-0,25**	-		
20. Nível de escolaridade	0,11**	0,15**	0,05	0,01	0,00	0,12**	0,06	-0,06	0,02	0,02	0,01	0,05	0,06	0,08*	0,10**	0,11**	0,04	-0,01	0,39**	-	
21. Experiência gerencial	0,10**	0,12**	0,05	0,06	-0,01	0,12**	0,05	-0,11**	-0,03	0,04	0,01	0,09*	0,06	0,08*	0,04	0,06	0,02	-0,21**	0,42**	0,20**	-

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Essa matriz de correlações foi utilizada também para verificar: a) se a magnitude das associações entre as variáveis dava suporte adicional – além daquele obtido pela teoria subjacente – às relações hipotetizadas no modelo de investigação; e b) se havia associações muito altas entre as variáveis explicativas, que pudessem sugerir a presença de multicolinearidade. Os dados disponíveis na Tabela 31 mostram a existência de correlações significantes entre as variáveis explicativas e um ou mais dos seis fatores de competências (variáveis critério). Exceção é a variável explicativa “elaboração do plano de desenvolvimento de competências”, que não revelou relação significativa com nenhum dos fatores de competências.

Depois que os modelos de regressão foram testados, verificou-se ainda que estes atendiam aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos da regressão, linearidade, homoscedasticidade e ausência de multicolinearidade, seguindo-se, para essa verificação, as recomendações de Abbad e cols. (2007), Laros e Marciano (2008) e Pasquali (2006). Tais aspectos serão comentados mais adiante, por ocasião da descrição dos resultados dos modelos testados.

Outro requisito examinado diz respeito às correlações intraclasse (ICC) das variáveis critério, coeficiente que indica a magnitude das diferenças entre os grupos (agências bancárias) ou a consistência das respostas (Kozlowski & Klein, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998; Van der Vegt e cols., 2001). O cálculo desse índice decorre da comparação da magnitude da variância entre grupos com a magnitude da variância dentro dos grupos. Como a existência de diferenças significativas no segundo nível de análise, em relação às variáveis critério, constitui uma exigência para proceder à construção e teste de modelos multiníveis (Puente-Palacios & Laros, no prelo; Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008), o ICC dessas variáveis foi calculado para confirmar, matematicamente, se os dados coletados justificavam a adoção da abordagem multinível.

Dos seis fatores de competências gerenciais, três revelaram possuir correlações intraclasse diferentes de zero: gestão financeira de negócios (ICC = 0,05), gestão de processos (ICC = 0,04) e gestão socioambiental (ICC = 0,11). Isso indica que 5% da variância da expressão das competências de gestão financeira, 4% das competências de gestão de processos e 11% das competências de gestão socioambiental podem ser atribuídas ao nível 2 de análise (agências bancárias).

Embora pareçam pouco substanciais, correlações intraclasse dessa magnitude já justificam a adoção da análise multinível, pois indicam a existência de certa dependência entre as observações individuais, ocasionando o denominado *design effect* (Hox, 2002). Como nesta pesquisa o tamanho médio dos grupos é de 3,25 respondentes, esse “efeito de delineamento” reduziria o tamanho efetivo⁶⁴ da amostra para 696 (redução de 10,2% na amostra ajustada), no caso da expressão de competências de gestão financeira, e para 711 (redução de 8,3%) e 621 (redução de quase 20%) em relação às competências de gestão de processos e de gestão socioambiental, respectivamente, caso os dados fossem analisados por meio de regressões convencionais.

Os demais fatores de competências (gestão estratégica, relacionamento com o cliente e gestão de pessoas) não revelaram possuir ICCs substancialmente diferentes de zero, conforme mostra a Tabela 32. Nesse caso, não se justifica a adoção da análise multinível para tratamento dos dados, podendo os modelos relativos a tais fatores serem testados por meio de regressões convencionais (OLS). Em decorrência, três modelos de investigação foram analisados por meio de regressões multiníveis (HLM), enquanto os outros três foram testados através de regressões múltiplas convencionais (OLS), conforme indicado na Tabela 32.

TABELA 32
Correlações Intraclasse (ρ) das Variáveis Critério e Técnicas Utilizadas para Teste dos Modelos

Fatores de Competências Gerenciais (Variáveis Critério)	ρ	Técnicas de Análise Adotadas para Teste dos Modelos
Gestão financeira de negócios	0,05	Regressão multinível (HLM)
Gestão de processos	0,04	
Gestão socioambiental	0,11	
Gestão estratégica	0,01	Regressão múltipla convencional (OLS)
Relacionamento com o cliente	0,01	
Gestão de pessoas	0,00	

Finalmente, para efeito de teste dos modelos multiníveis, procurou-se examinar a adequação das medidas de percepção de suporte organizacional para representar atributos de nível do grupo (agências bancárias). Isso foi necessário porque, embora a percepção de suporte organizacional seja teoricamente definida como um construto de nível do grupo

⁶⁴ O tamanho efetivo da amostra (n_{eff}) pode ser calculado pela seguinte fórmula: $n_{eff} = n \div [1 + (n_{clus} - 1) \rho]$, onde n_{eff} é a amostra efetiva, n é o tamanho total da amostra, n_{clus} é o tamanho médio dos grupos e ρ é a correlação intraclasse. Ver Hox (2002).

(Abbad-OC e cols., 1999), os dados a respeito dessa variável foram coletados a partir de observações individuais dos gestores da organização estudada. Para verificar se as percepções individuais dos gestores (nível 1) poderiam ser agregadas para representar características das agências em que trabalhavam (nível 2), foram calculadas as correlações intraclasse (ICC) e os coeficientes de concordância interna (r_{wg}) para as quatro dimensões da percepção de suporte organizacional, conforme recomendam Kozlowski e Klein (2000) e Puente-Palacios e Borges-Andrade (2005).

A correlação intraclasse (Kozlowski & Klein, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998) indicou a magnitude das diferenças de percepção de suporte entre as agências bancárias, enquanto o r_{wg} (James, Demaree & Wolf, 1984, 1993) revelou o índice de homogeneidade das respostas ou de consenso entre os respondentes dentro das agências, elementos que constituem requisitos para justificar a agregação de observações individuais. O coeficiente r_{wg} foi calculado para cada agência, sendo posteriormente extraídas a média aritmética e a mediana dos valores r_{wg} obtidos, conforme procedimentos adotados por Borba (2007) e Puente-Palacios (2002). A Tabela 33 apresenta os coeficientes obtidos nas quatro dimensões da percepção de suporte organizacional.

TABELA 33

Correlações Intraclasse (ρ) e Coeficientes r_{wg} dos Fatores de Percepção de Suporte Organizacional

Fatores de Percepção de Suporte Organizacional	ρ (ICC)	r_{wg}^*
Suporte material	0,24	0,93 (0,96)
Práticas de gestão de desempenho	0,12	0,94 (0,95)
Carga de trabalho	0,13	0,81 (0,88)
Práticas de promoção e recompensa	0,16	0,86 (0,92)

Nota. *média aritmética e mediana (entre parênteses) dos coeficientes r_{wg} por agência.

Os resultados apresentados indicam a validade de construto das medidas agregadas de percepção de suporte organizacional (médias das agências), posto que as correlações intraclasse revelaram a existência de razoáveis diferenças de percepção entre as agências, enquanto as médias e medianas dos coeficientes r_{wg} – todas superiores a 0,80 – indicaram suficiente homogeneidade de respostas para agregar observações individuais (Klein & Kozlowski, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998; Tucker e cols., 2005).

Tendo sido avaliados todos esses requisitos, procedeu-se então ao teste dos modelos de investigação, cujos resultados e respectivas discussões encontram-se descritos nas próximas seções. Antes, porém, são apresentados os dados descritivos das variáveis integrantes do presente estudo.

8.2.2 – *Dados descritivos*

Extraíram-se a média aritmética e o desvio padrão das variáveis explicativas contínuas e critério componentes dos modelos de investigação, a fim de identificar a intensidade com que se apresentavam na amostra investigada⁶⁵.

Em relação às variáveis critério, a Tabela 34 apresenta as médias e desvios padrão da expressão de competências gerenciais (auto-avaliação dos gestores) nas seis dimensões dessa medida. A maior média e o menor desvio padrão recaíram sobre o fator “gestão do relacionamento com cliente”, indicando que, na auto-avaliação dos gestores de agências do Banco: a) estes expressam quase plenamente, em seu desempenho, as competências relacionadas ao atendimento de necessidades e expectativas dos clientes; e b) houve razoável homogeneidade nas respostas. Em seguida, com média e desvio padrão de magnitudes semelhantes, está o fator “gestão de pessoas”. O fator “gestão socioambiental”, por outro lado, obteve a menor média e o maior desvio padrão, o que sugere maior heterogeneidade entre os participantes e a necessidade de muitos deles aprimorarem competências relacionadas à promoção do desenvolvimento regional sustentável, da responsabilidade socioambiental e do desenvolvimento econômico e social do País, ou de a organização oferecer maior apoio para tanto.

TABELA 34
Médias e Desvios Padrão dos Fatores de Expressão de Competências Gerenciais

Competências Gerenciais	Média	Desvio Padrão
Relacionamento com o cliente	8,94	0,85
Gestão de pessoas	8,42	0,90
Gestão financeira de negócios	8,06	1,30
Gestão de processos	8,03	1,06
Gestão estratégica	7,94	1,14
Gestão socioambiental	7,03	1,55

A Tabela 35 mostra a frequência com que os gestores de agências do Banco, segundo a própria percepção, utilizam estratégias cognitivas e comportamentais de

⁶⁵ Para apresentação dos dados descritivos, foi utilizada amostra ajustada composta por 836 respondentes: os 775 casos empregados no teste dos modelos multiníveis somados a outros 61 respondentes (14 que estavam localizados há menos de quatro meses em suas equipes e 47 que eram os únicos respondentes de suas respectivas agências). Nos testes dos três modelos multiníveis, esses 61 casos foram excluídos da amostra, para atender a preceitos da análise multinível, conforme já comentado. Como tais casos, no entanto, são representativos da população estudada, então foram mantidos aqui, para efeito de cálculo e apresentação dos dados descritivos da amostra.

aprendizagem no trabalho, as quais constituem variáveis explicativas do modelo. As estratégias de aprendizagem mais utilizadas são a “busca de ajuda interpessoal” e a “reflexão extrínseca e intrínseca”, enquanto a menos utilizada é a “reprodução”. Há relativa homogeneidade nas frequências de uso dessas estratégias, à exceção da estratégia de “reprodução”, em que foi revelada maior variabilidade nas respostas.

TABELA 35

Médias e Desvios Padrão dos Fatores de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Estratégias de Aprendizagem no Trabalho	Média	Desvio Padrão
Busca de ajuda interpessoal	8,27	1,22
Reflexão extrínseca e intrínseca	8,10	1,01
Busca de ajuda em material escrito	8,05	1,21
Aplicação prática	7,83	1,19
Reprodução	7,03	1,51

No que se refere ao suporte organizacional, a Tabela 36 mostra a percepção dos participantes em relação ao suporte oferecido pela empresa. Vale ressaltar que, para efeito de cálculo dos escores dos fatores de suporte organizacional, as variáveis integrantes do fator “carga de trabalho” tiveram suas médias invertidas, porque tinham conotação negativa, contrária à direção do construto. Em razão desse procedimento, as médias fatoriais apresentadas na Tabela 36 podem ser comparadas entre si. Todas elas estão dispostas na mesma direção do construto, ou seja, quanto maior a média, melhor a percepção dos respondentes a respeito do suporte organizacional que lhes é oferecido. Pode-se observar que a percepção dos respondentes revela-se relativamente positiva em relação a três dimensões do suporte (suporte material, práticas de promoção e recompensa e práticas de gestão do desempenho), embora haja razoável heterogeneidade nas respostas. O fator “carga de trabalho”, no entanto, apresentou média inferior a quatro, sugerindo que os participantes, em geral, percebem que estão sujeitos à sobrecarga de trabalho.

TABELA 36

Médias e Desvios Padrão dos Fatores de Percepção de Suporte Organizacional

Dimensões da Percepção de Suporte Organizacional	Média	Desvio Padrão
Suporte material	6,90	1,75
Práticas de promoção e recompensa	6,74	1,40
Práticas de gestão do desempenho	6,61	1,41
Carga de trabalho	3,88	1,66

A Tabela 37 apresenta as médias e desvios padrão das demais variáveis contínuas (explicativas e de controle) integrantes do modelo de investigação. Os membros da amostra fizeram em média 88 horas de treinamento em 2007, tinham uma média de aproximadamente 8 anos de experiência no exercício de funções gerenciais e receberam em média 96% do bônus de participação nos lucros e resultados do 2º semestre de 2007.

TABELA 37

Médias e Desvios Padrão das Variáveis Horas de TD&E, Experiência Gerencial e Participação nos Lucros e Resultados

Variáveis	Média	Desvio Padrão
Horas de TD&E do funcionário em 2007 (variável explicativa)	88,43	51,64
Número de anos de experiência gerencial (variável de controle)	7,84	6,01
Percentual de participação nos lucros e resultados (variável de controle)	96,59	7,07

Foram calculadas também as freqüências absoluta e relativa das variáveis categóricas, as quais se encontram descritas na Tabela 38. Pode-se observar que os participantes, em sua maioria, eram do sexo masculino (69,3%), exerciam o cargo de gerente de módulo (69,6%) e tinham graduação completa ou pós-graduação (84%). Quase metade (49,3%) dos respondentes tinha elaborado seu plano de desenvolvimento de competências (PDC) relativo ao primeiro semestre de 2008.

TABELA 38

Freqüências Absoluta e Relativa das Variáveis Categóricas

Variável	Descrição das Categóricas	Freqüência Absoluta	Freqüência Relativa
Gênero (variável de controle)	Masculino	579	69,3%
	Feminino	257	30,7%
Cargo exercido (variável de controle)	Média gerência (gerente de módulo)	582	69,6%
	Alta gerência (gerente geral ou segmento)	254	30,4%
Nível de escolaridade (variável de controle)	Ensino médio completo	22	2,6%
	Graduação em andamento	112	13,4%
	Graduação completa	285	34,1%
	Pós-graduação (<i>lato</i> ou <i>stricto sensu</i>)	417	49,9%
Elaboração do PDC (variável explicativa)	Não elaborou o PDC	424	50,7%
	Elaborou o PDC	412	49,3%

As próximas seções descrevem os resultados e respectivas discussões dos testes dos modelos de investigação.

8.2.3 – Resultados das análises multiníveis (*hierarchical linear models – HLM*)

Como comentado anteriormente, três modelos (competências de gestão financeira, de gestão de processos e de gestão socioambiental) foram testados por meio de técnica estatística denominada *hierarchical linear models* (HLM), destinada à análise de dados estruturados hierarquicamente (Kozlowski & Klein, 2000; Kreft & De Leeuw, 1998).

Antes, porém, todas as variáveis explicativas e de controle foram padronizadas, conforme recomendam Jesus e Laros (2004) e Van der Vegt e cols. (2001), para facilitar a comparação entre os coeficientes de regressão e, assim, identificar a contribuição relativa de cada variável na explicação do modelo.

Para teste destes modelos multiníveis, os quatro fatores de percepção de suporte organizacional foram estruturados para representar atributos inerentes aos dois níveis de análise, da seguinte forma: a) as observações individuais dos respondentes em cada agência foram agregadas para representar o nível 2 de análise (agências bancárias); e b) calculou-se o desvio individual para representar o nível 1 de análise (indivíduo), variável que se refere à diferença entre a percepção da pessoa sobre o suporte e a percepção média de sua agência, conforme procedimento adotado por Van der Vegt e cols. (2001).

Os testes dos modelos de investigação foram realizados em seis etapas, observando-se as recomendações de Hox (2002) e Snijders (2007), entre outros, conforme descrito a seguir.

8.2.3.1 – Modelo da expressão de competências de gestão financeira

Em relação à variável critério “expressão de competências de gestão financeira de negócios”, computou-se inicialmente o modelo vazio, o qual revelou uma estimativa de $2 * \text{Loglikelihood (deviance)}$ igual a 2.673,67. Este valor serviu como parâmetro de comparação para verificar o ajuste dos modelos extraídos nas etapas subseqüentes, uma vez que, segundo Snijders e Bosker (1999), o *deviance* reflete a falta de ajuste entre os dados e o modelo. No passo 2, foram inseridas as variáveis de controle dos níveis 1 (indivíduo) e 2 (agência bancária) descritas na seção 6.3. Pretendeu-se, com isso, isolar os efeitos dessas variáveis daqueles oriundos das variáveis que constituíam o eixo central do modelo de investigação (variáveis explicativas indicadas na seção 6.3). Nessa etapa, três variáveis revelaram efeitos significantes: o grau de complexidade da agência, o cargo exercido e a escolaridade, sendo a primeira pertencente ao nível 2 e as duas últimas ao nível 1. O *deviance* foi reduzido para 2.642,91 e essa redução em relação ao modelo vazio

revelou-se significativa, conforme mostra a Tabela 39 adiante. A contribuição das variáveis inseridas pode ser considerada significativa quando a diferença entre os *deviances* dos dois modelos dividida pelos graus de liberdade (número de parâmetros acrescentados a um modelo em relação ao anterior) for igual ou superior a 1,96 (Jesus & Laros, 2004; Laros & Marciano, 2008; Van der Vegt e cols., 2000).

No que se refere à variância explicada pelo modelo, vale mencionar que, diferente do que ocorre em uma análise de regressão múltipla convencional, a regressão multinível não computa um coeficiente de determinação (R^2) (Hox, 2002). Em alguns casos, no entanto, é possível calcular uma estatística análoga ao R^2 , que representaria um indicador aproximado do percentual de variância explicada em cada nível de análise do modelo. Isso pode ser feito calculando-se a diferença entre a variância residual do modelo vazio e a do modelo de comparação e dividindo-se essa diferença pela variância residual do modelo vazio, em cada nível de análise (Hox, 2002; Laros & Marciano, 2008). Tomando-se por base, então, a variância dos resíduos dos modelos 1 (vazio) e 2 (com a inclusão das variáveis de controle), conforme disposto na Tabela 39, poder-se-ia dizer que as variáveis de controle (grau de complexidade da agência, cargo exercido e grau de escolaridade do indivíduo) explicam 3,3% da variância do nível 1 (indivíduo) e 11,1% da variância do nível 2 (agência bancária). Tais estimativas, no entanto, devem ser interpretadas com cautela. Primeiro, porque constituem apenas aproximações do R^2 múltiplo. Segundo, porque não devem ser calculadas em determinadas circunstâncias, sobretudo quando há coeficientes randômicos no modelo – o que torna muito mais complexa a modelagem da variância explicada – ou quando a variância dos resíduos do modelo de comparação é superior a do modelo base (em geral o modelo vazio), o que geraria um R^2 “negativo”, conforme explicam Hox (2002) e Snijders & Bosker (1994).

No passo 3, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 1. Revelaram efeitos significantes: a frequência de uso das estratégias de aprendizagem de “reflexão extrínseca e intrínseca” e de “busca de ajuda em material escrito” e a percepção do indivíduo (desvio dentro da agência) sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa e a “carga de trabalho” (fatores da percepção de suporte organizacional), conforme mostra a Tabela 39. Houve substancial redução no *deviance* ($\chi^2 = 45,58$), indicando melhoria no ajuste do modelo. Examinado a diferença entre a variância dos resíduos do modelo 2 (referência) e a do modelo 3 no nível do indivíduo, pode-se dizer que, controlados os efeitos do grau de complexidade da agência, do cargo e da escolaridade do indivíduo, as variáveis inseridas

no modelo 3 explicam cerca de 22,6% (R^2 aproximado) da variância do nível 1 (indivíduo). No nível 2 (agência bancária), no entanto, não houve redução na variância dos resíduos do modelo 3 em relação ao anterior (modelo de referência), o que deixa prejudicado o cálculo do R^2 aproximado (Hox, 2002).

A Tabela 39 permite visualizar e comparar os parâmetros estimados nos passos 1, 2 e 3 para a variável critério “expressão de competências de gestão financeira de negócios”. Sobre tais parâmetros, vale ressaltar que, no passo 3, os coeficientes de regressão de duas variáveis de controle perderam significância, mas, ainda assim, estas foram mantidas no modelo, por dois motivos: a) apresentaram significância no passo 2, cujo ajuste serviu como parâmetro de comparação em relação aos demais modelos; e b) sua retirada prejudicava o ajuste do modelo (elevava o *deviance*).

TABELA 39

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão Financeira de Negócios

Variáveis Explicativas	Modelo 1 (Vazio)		Modelo 2 (Referência): Inclusão de Variáveis de Controle		Modelo 3: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 1	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>
(γ_{00}) Intercepto	8,02 (0,05)	---	8,01 (0,05)	---	8,01 (0,05)	---
(γ_{01}) Grau de complexidade da agência			0,11 (0,05)	2,20*	0,09 (0,05)	1,80
(γ_{10}) Cargo exercido			0,14 (0,05)	2,80*	0,03 (0,05)	0,60
(γ_{20}) Grau de escolaridade			0,16 (0,05)	3,20*	0,15 (0,05)	3,00*
(γ_{30}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)					0,46 (0,06)	7,67*
(γ_{40}) Busca de ajuda em material escrito (estratégia de aprendizagem)					0,16 (0,06)	2,67*
(γ_{50}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)					0,14 (0,05)	2,80*
(γ_{60}) Carga de trabalho (suporte - desvio individual)					0,09 (0,04)	2,25*
Parâmetro Aleatório	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>
(σ^2_{u0}) Variância do nível 2	0,09 (0,06)	1,50*	0,08 (0,06)	1,33*	0,08 (0,05)	1,60*
(σ^2_e) Variância do nível 1	1,83 (0,11)	16,64*	1,77 (0,11)	16,10*	1,37 (0,08)	17,13*
Ajuste do Modelo						
<i>Deviance</i>	2.673,67		2.642,91		2.460,59	
Número de parâmetros estimados	3		6		10	
Diferença entre <i>deviances</i>			30,76		182,32	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)			3		4	
Teste χ^2			10,25*		45,58*	

Nota. * $p < 0,05$.

Em seguida, no passo 4, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 2. Embora apenas duas variáveis (o número de “horas de TD&E” da agência e a percepção coletiva sobre o “suporte material”) tenham revelado efeito significativo, houve nova redução no *deviance* ($\chi^2 = 7,90$), indicando melhoria no ajuste do modelo. No passo 5, por sua vez, foram inseridos efeitos randômicos nas variáveis do nível 1. Duas delas (a estratégia de aprendizagem “busca de ajuda em material escrito” e o desvio individual da percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”) revelaram possuir efeitos randômicos entre os grupos – também denominados efeitos aleatórios –, conforme mostra a Tabela 40 adiante, indicando que o efeito dessas variáveis varia entre as agências bancárias. Foi verificada redução no *deviance* ($\chi^2 = 4,12$), o que demonstra nova melhoria no ajuste do modelo.

Finalmente, no passo 6, foram inseridos termos de interação entre variáveis dos níveis 1 e 2. Antes, verificou-se a magnitude das correlações entre tais termos e as demais variáveis, a fim de evitar a inclusão de termos muito correlacionados, o que poderia resultar em multicolinearidade. Revelaram efeitos significantes a interação entre a estratégia de aprendizagem “reflexão extrínseca e intrínseca” e o desvio individual da percepção sobre a “carga de trabalho”, ambas pertencentes ao nível 1, e a interação entre a estratégia de “busca de ajuda em material escrito” e o desvio individual da percepção sobre a “carga de trabalho”, estas também do nível 1, conforme exposto na Tabela 40 adiante.

Visando examinar a natureza das associações entre tais variáveis, foi realizada a *plotagem* dessas interações, conforme sugerem Huang e Van de Vliert (2004) e Jex e Bliese (1999). Para a elaboração dos gráficos com a *plotagem* das interações, foram observados os procedimentos recomendados por Aiken e West (1991) e Hox (2002). A Figura 22 mostra a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão financeira”, como uma função da diferença entre a percepção individual e a percepção coletiva sobre a “carga de trabalho” (desvio dentro da agência). Pela inclinação das retas de regressão, é possível observar que, quando a percepção do indivíduo sobre sua carga de trabalho revela-se mais positiva que a percepção do seu grupo⁶⁶ (agência bancária), é mais fraca a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão financeira”. De outro lado, quando o indivíduo em geral percebe a carga de trabalho mais

⁶⁶ Um desvio padrão acima da diferença média entre a percepção individual e a percepção coletiva.

negativamente que seu grupo⁶⁷, então a relação entre a “reflexão” e a expressão de “competências de gestão financeira” mostra-se mais forte. Isso indica que o desvio individual positivo da percepção acerca da “carga de trabalho” (desvio dentro da agência) mitiga o efeito da “reflexão” sobre a expressão de “competências de gestão financeira”.

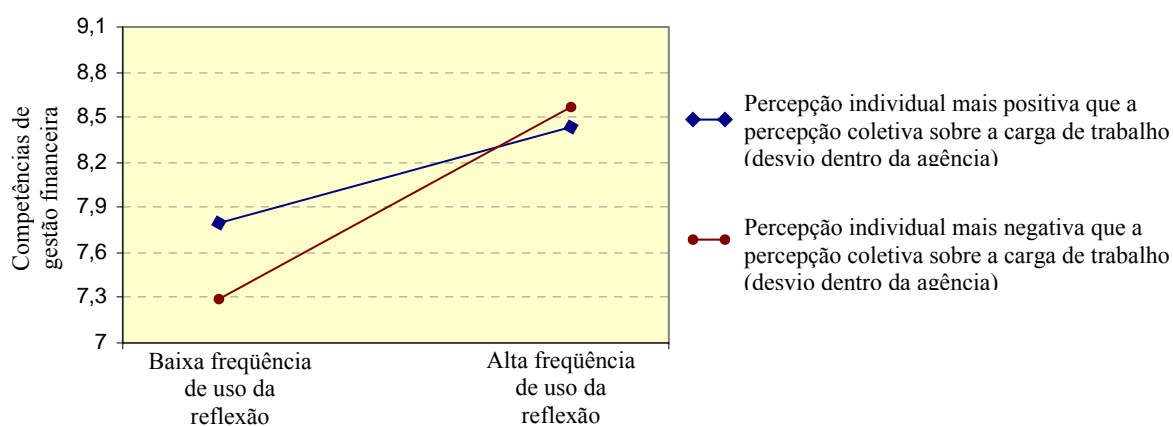


Figura 22. Plotagem do efeito moderador da carga de trabalho sobre a relação entre a reflexão extrínseca e intrínseca e a expressão de competências de gestão financeira.

A Figura 23, por sua vez, mostra a relação entre o uso da estratégia de “busca de ajuda em material escrito” e a expressão de “competências de gestão financeira”, como uma função da diferença entre a percepção individual e a percepção coletiva sobre a “carga de trabalho” (desvio dentro da agência). Pode-se notar que, quando a percepção do indivíduo sobre sua carga de trabalho revela-se mais negativa que a percepção do seu grupo (agência bancária), é praticamente nula a relação entre o uso da “busca de ajuda em material escrito” e a expressão de “competências de gestão financeira”. De outro lado, quando o indivíduo em geral percebe a carga de trabalho mais positivamente que seu grupo, então há razoável relação entre a “busca de ajuda em material escrito” e a expressão de “competências de gestão financeira”. Ou seja, o desvio individual positivo da percepção acerca da “carga de trabalho” (desvio dentro da agência) potencializa o efeito da “busca de ajuda em material escrito” sobre a expressão de “competências de gestão financeira”.

⁶⁷ Um desvio padrão abaixo da diferença média entre a percepção individual e a percepção coletiva.

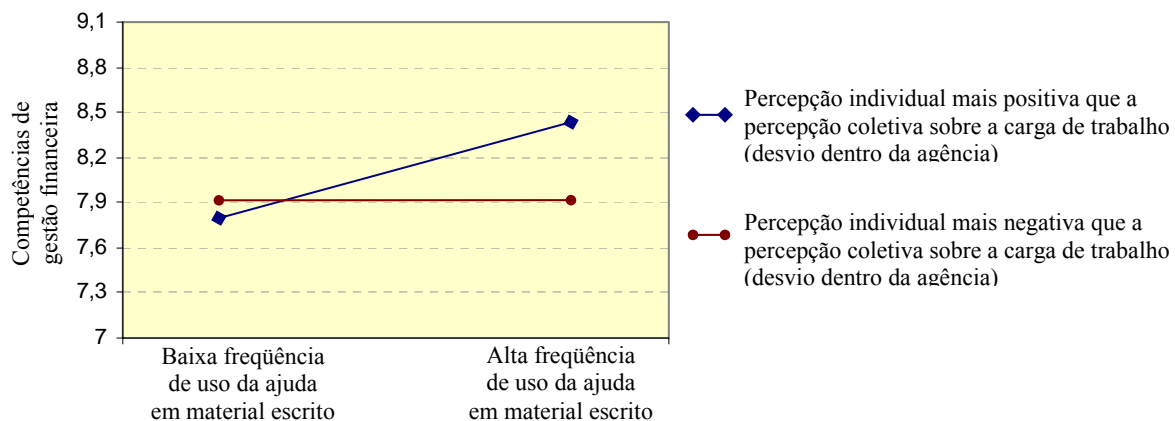


Figura 23. Plotagem do efeito moderador da carga de trabalho sobre a relação entre a busca de ajuda em material escrito e a expressão de competências de gestão financeira.

O passo 6 desta análise revelou o modelo com melhor ajuste, posto que a inclusão dos referidos termos de interação acarretou nova redução no valor do *deviance* ($\chi^2 = 3,85$). Controlados os efeitos do grau de complexidade da agência, do cargo exercido e do grau de escolaridade do indivíduo, as demais variáveis deste modelo explicam pelo menos 22,6% da variância do nível 1 e 37,5% da variância do nível 2 (R^2 aproximado)⁶⁸. A Tabela 40 mostra os parâmetros estimados nos passos 4, 5 e 6 para a variável critério “expressão de competências de gestão financeira de negócios”.

⁶⁸ Este R^2 aproximado foi calculado pela diferença entre a variância residual do modelo de referência (apenas com as variáveis de controle) e a do modelo 4 (com as variáveis explicativas de nível 1 e 2) e dividindo-se essa diferença pela variância residual do modelo de referência, em cada nível de análise, conforme sugerem Hox (2002) e Laros e Marciano (2008). Com a inclusão dos efeitos randômicos (modelo 5) e dos termos de interação (modelo 6), sabe-se que houve aumento desses percentuais de variância explicada, mas não é possível estimá-los, pelos motivos já expostos. Ver Hox (2002).

TABELA 40

Comparação entre os Modelos 4, 5 e 6 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão Financeira de Negócios

Variáveis Explicativas	Modelo 4: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 2		Modelo 5: Inclusão de Efeitos Randômicos nas Variáveis do Nível 1		Modelo 6: Inclusão de Termos de Interação	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t
Parâmetro Fixo						
(γ_{00}) Intercepto	8,01 (0,05)	---	8,01 (0,05)	---	8,01 (0,05)	---
(γ_{01}) Grau de complexidade da agência	0,08 (0,05)	1,60	0,08 (0,05)	1,60	0,09 (0,05)	1,80
(γ_{10}) Cargo exercido	0,03 (0,05)	0,60	0,03 (0,05)	0,60	0,03 (0,05)	0,60
(γ_{20}) Grau de escolaridade	0,14 (0,05)	2,80*	0,13 (0,05)	2,60*	0,12 (0,05)	2,40*
(γ_{30}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)	0,47 (0,06)	7,83*	0,49 (0,06)	8,17*	0,47 (0,06)	7,83*
(γ_{40}) Busca de ajuda em material escrito (estratégia de aprendizagem)	0,13 (0,06)	2,17*	0,12 (0,06)	2,00*	0,13 (0,06)	2,17*
(γ_{50}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)	0,14 (0,05)	2,80*	0,13 (0,05)	2,60*	0,14 (0,05)	2,80*
(γ_{60}) Carga de trabalho (suporte - desvio individual)	0,09 (0,04)	2,25*	0,09 (0,04)	2,25*	0,09 (0,04)	2,25*
(γ_{02}) Horas de T&D (agência)	0,15 (0,05)	3,00*	0,15 (0,05)	3,00*	0,15 (0,05)	3,00*
(γ_{03}) Suporte material (suporte organizacional - agência)	0,09 (0,04)	2,25*	0,10 (0,04)	2,50*	0,11 (0,04)	2,75*
(γ_{70}) Interação: reflexão x carga de trabalho - desvio individual					-0,16 (0,06)	2,67*
(γ_{80}) Interação: busca ajuda material x carga de trabalho - desv. individual					0,17 (0,06)	2,83*
Parâmetro Aleatório – Nível 2	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_{u0}) Variância - intercepto	0,05 (0,05)	1,00*	0,10 (0,05)	2,00*	0,11 (0,05)	2,20*
(σ^2_{u4}) Variância inclinação - busca de ajuda em material escrito			0,05 (0,04)	1,25*	0,04 (0,04)	1,00*
(σ^2_{u5}) Variância inclinação - práticas gestão de desempenho - desvio			0,08 (0,040)	2,00*	0,09 (0,04)	2,25*
Parâmetro Aleatório – Nível 1	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_e) Variância do nível 1	1,37 (0,08)	17,13*	1,18 (0,08)	14,75*	1,17 (0,08)	14,63*
Ajuste do Modelo						
<i>Deviance</i>	2.444,80		2.424,21		2.416,51	
Número de parâmetros estimados	12		17		19	
Diferença entre <i>deviances</i>	15,79		20,59		7,70	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)	2		5		2	
Teste χ^2	7,90*		4,12*		3,85*	

Nota: * $p < 0,05$.

A Figura 24 apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão financeira, evidenciando as variáveis que revelaram efeitos significantes e as relações entre elas.

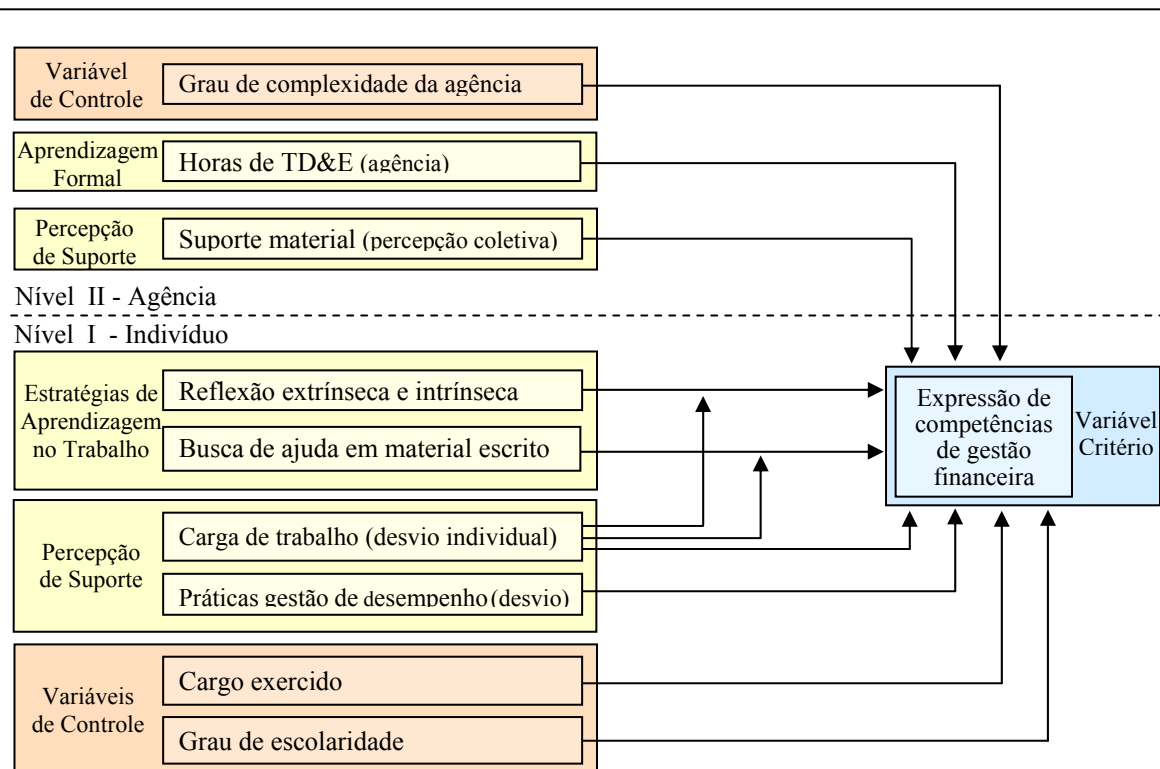


Figura 24. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão financeira de negócios.

Finalmente, foi verificado o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade e homoscedasticidade, seguindo as orientações de Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004). Isso foi feito por meio de dois gráficos: um mostrando resíduos padronizados de nível 1 *versus* escores gerados aleatoriamente em uma distribuição normal; e outro mostrando resíduos padronizados *versus* valores preditos para o modelo 6. Conforme exposto na Figura 25, o primeiro gráfico mostra que os resíduos de nível 1 se distribuem quase linearmente ao longo dos valores, sugerindo uma distribuição aproximada da normal. O segundo gráfico, por sua vez, revelou a ausência de um padrão (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na plotagem dos resíduos. Eles encontram-se distribuídos uniformemente em torno da média (zero), indicando que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Laros & Marciano, 2008).

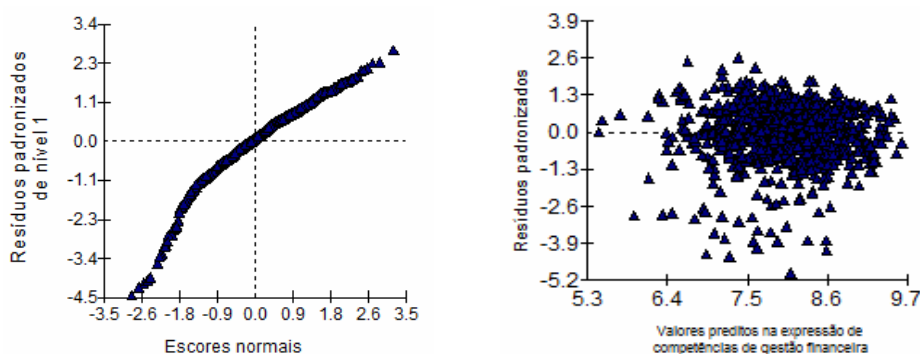


Figura 25. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão financeira de negócios (modelo 6).

Ainda seguindo as recomendações de Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004), essa mesma verificação foi repetida para o nível 2 de análise. Os gráficos gerados para os resíduos do nível da agência, disponíveis na Figura 26, apresentam formatos semelhantes aos do nível individual, indicando também o atendimento aos pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade.

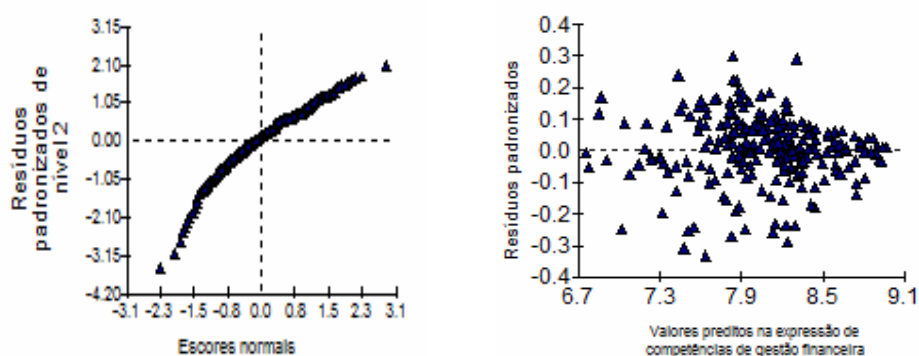


Figura 26. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão financeira de negócios (modelo 6).

8.2.3.2 – Modelo da expressão de competências de gestão de processos

No que se refere à variável critério “expressão de competências de gestão de processos”, também foi computado primeiro o modelo vazio, o qual revelou uma estimativa de $2 * \text{Loglikelihood (deviance)}$ igual a 2.395,77, conforme mostra a Tabela 41 adiante. No passo 2, foram inseridas as variáveis de controle dos níveis 1 (indivíduo) e 2 (agência bancária) descritas na seção 6.3. Buscou-se, assim, isolar os efeitos dessas variáveis daqueles oriundos das variáveis que constituíam o eixo central do modelo de investigação (variáveis explicativas indicadas na seção 6.3). Nessa etapa, apenas uma variável revelou efeito significativo: o gênero do respondente. O *deviance* foi reduzido para 2.384,19. Essa redução em relação ao modelo vazio revelou-se significativa ($\chi^2 = 11,58$), conforme mostra a Tabela 41 adiante. Considerando a variância dos resíduos dos modelos 1 (vazio) e 2 (com a inclusão da variável de controle), pôde-se estimar o R^2 aproximado (Hox, 2002): o gênero explica 1,6% da variância do nível 1 (indivíduo).

No passo 3, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 1. Revelaram efeitos significantes: a frequência de uso das estratégias de aprendizagem de “reflexão extrínseca e intrínseca” e de “aplicação prática” e a percepção do indivíduo (desvio dentro da agência) sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa, conforme mostra a Tabela 41. Houve substancial redução no *deviance* ($\chi^2 = 91,85$), indicando melhoria no ajuste do modelo. Examinado a diferença entre a variância dos resíduos desse modelo 3 e a do anterior (modelo de referência) no nível do indivíduo, pode-se dizer que, controlados os efeitos do gênero, as variáveis inseridas no modelo 3 explicam 32% (R^2 aproximado) da variância do nível 1 (indivíduo). Não foi possível, no entanto, estimar a variância explicada por essas variáveis no nível 2 (agência bancária), posto que a variância dos resíduos do modelo 3 no nível do grupo é superior à do modelo 2, o que deixa prejudicado o cálculo do R^2 aproximado (Hox, 2002), conforme já comentado. A Tabela 41 permite visualizar e comparar os parâmetros estimados nos passos 1, 2 e 3 para a variável critério “expressão de competências de gestão de processos”.

TABELA 41

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão de Processos

Variáveis Explicativas	Modelo 1 (Vazio)		Modelo 2 (Referência): Inclusão de Variáveis de Controle		Modelo 3: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 1	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t
Parâmetro Fixo						
(γ_{00}) Intercepto	7,99 (0,04)	---	7,99 (0,04)	---	7,98 (0,04)	---
(γ_{10}) Gênero			0,14 (0,04)	3,50*	0,10 (0,03)	3,33*
(γ_{20}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)					0,35 (0,05)	7,00*
(γ_{30}) Aplicação prática (estratégia de aprendizagem)					0,25 (0,05)	5,00*
(γ_{40}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)					0,19 (0,03)	6,33*
Parâmetro Aleatório						
(σ^2_{u0}) Variância do nível 2	0,05 (0,04)	1,25*	0,05 (0,04)	1,25*	0,07 (0,03)	2,33*
(σ^2_e) Variância do nível 1	1,27 (0,08)	15,88*	1,25 (0,08)	15,63*	0,85 (0,05)	17,00*
Ajuste do Modelo						
<i>Deviance</i>	2.395,77		2.384,19		2.108,63	
Número de parâmetros estimados	3		4		7	
Diferença entre <i>deviances</i>			11,58		275,56	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)			1		3	
Teste χ^2			11,58*		91,85*	

Nota. * $p < 0,05$.

Em seguida, no passo 4, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 2. Embora apenas uma variável (a percepção coletiva sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa) tenha revelado efeito significativo, houve nova redução no *deviance* ($\chi^2 = 9,23$), indicando melhoria no ajuste do modelo. A inclusão dessa variável trouxe também pequeno aumento da variância explicada no nível 1 (R^2 aproximado igual a 32,8%, calculado a partir da variância dos resíduos dos modelos 2 e 4).

No passo 5, por sua vez, foram inseridos efeitos randômicos nas três variáveis do nível 1. Todas elas (a reflexão extrínseca e intrínseca, a aplicação prática e o desvio individual da percepção sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa) revelaram possuir efeitos aleatórios entre os grupos, conforme mostra a Tabela 42 adiante, indicando que o efeito dessas variáveis varia entre as agências bancárias. Foi verificada redução no *deviance* ($\chi^2 = 6,72$), o que demonstra nova melhoria no ajuste do modelo.

Finalmente, no passo 6, foram inseridos termos de interação entre variáveis dos níveis 1 e 2. Antes, verificou-se a magnitude das correlações entre tais termos e as demais variáveis, a fim de evitar a inclusão de termos muito correlacionados, o que poderia

resultar em multicolinearidade. Revelaram efeitos significantes as interações entre: a) a estratégia de aprendizagem “reflexão extrínseca e intrínseca” (nível 1) e a percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” (nível 2); b) a estratégia de aprendizagem “aplicação prática” (nível 1) e a percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” (nível 2); e c) a “aplicação prática” e a percepção individual sobre as “práticas de gestão de desempenho” (desvio dentro da agência), ambas pertencentes ao nível 1, conforme exposto na Tabela 42 adiante.

Com o propósito de examinar a natureza das associações entre tais variáveis, foi realizada a *plotagem* dessas interações, observados para tanto os procedimentos recomendados por Aiken e West (1991) e Hox (2002). A Figura 27 mostra a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão de processos”, como uma função da percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa. É possível observar que, quando a percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” revela-se mais negativa (um desvio padrão abaixo da média), é mais fraco o efeito do uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” sobre a expressão de “competências de gestão de processos”. De outro lado, quando o grupo percebe mais positivamente as “práticas de gestão de desempenho” da empresa (um desvio padrão acima da média), então a relação entre a “reflexão” e a expressão de “competências de gestão de processos” mostra-se mais forte. Isso indica que a percepção coletiva positiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” potencializa o efeito da “reflexão” sobre a expressão de “competências de gestão de processos”.

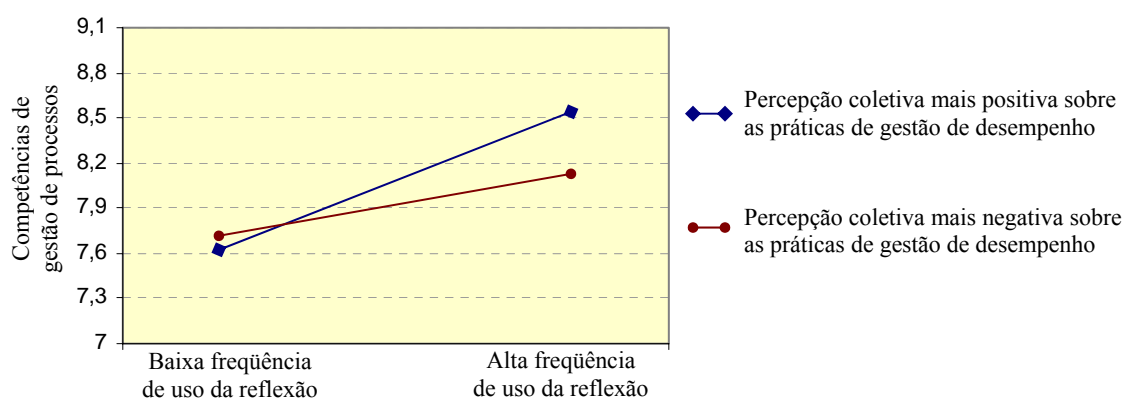


Figura 27. Plotagem do efeito moderador da percepção coletiva de práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão e a expressão de competências de gestão de processos.

A Figura 28, por sua vez, mostra a relação entre o uso da estratégia de “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”, como uma função da percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa. Pode-se notar que, quando a percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” revela-se mais negativa (um desvio padrão abaixo da média), há razoável relação entre o uso da “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”. De outro lado, quando o grupo percebe mais positivamente as “práticas de gestão de desempenho” (um desvio padrão acima da média), então é praticamente nula a relação entre a “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”. Ou seja, a percepção coletiva sobre as “práticas de gestão de desempenho” mitiga o efeito da “aplicação prática” sobre a expressão de “competências de gestão de processos”.

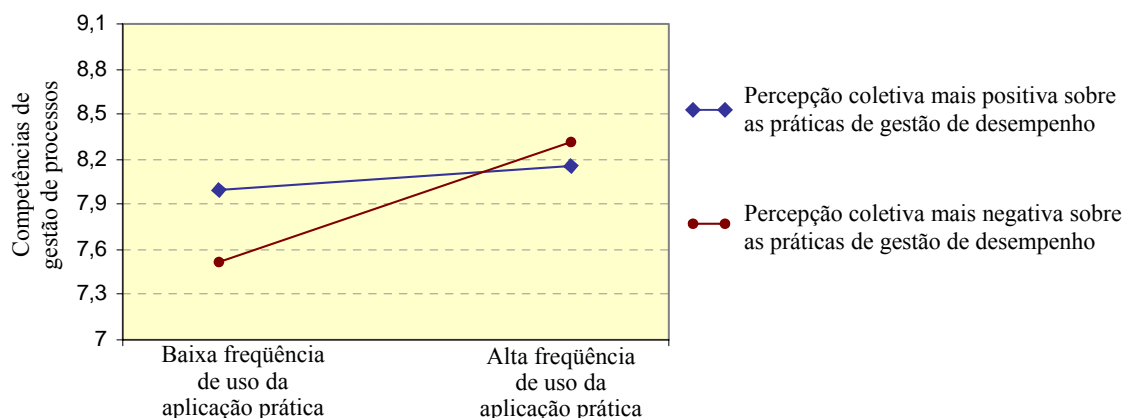


Figura 28. Plotagem do efeito moderador da percepção coletiva de práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de processos.

Por fim, a Figura 29 mostra a relação entre o uso da estratégia de “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”, como uma função da diferença entre a percepção individual e a percepção coletiva das “práticas de gestão de desempenho” da empresa (desvio dentro da agência). É possível verificar que, quando a percepção do indivíduo sobre as “práticas de gestão de desempenho” revela-se mais negativa que a percepção do seu grupo (agência bancária), há razoável relação entre o uso da “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”. Por outro lado, quando o indivíduo em geral percebe as “práticas de gestão de desempenho” mais positivamente que seu grupo, então é praticamente nula a relação entre a “aplicação

prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”. Isso indica que o desvio individual positivo da percepção acerca das “práticas de gestão de desempenho” (desvio dentro da agência) mitiga o efeito da “aplicação prática” sobre a expressão de “competências de gestão de processos”.

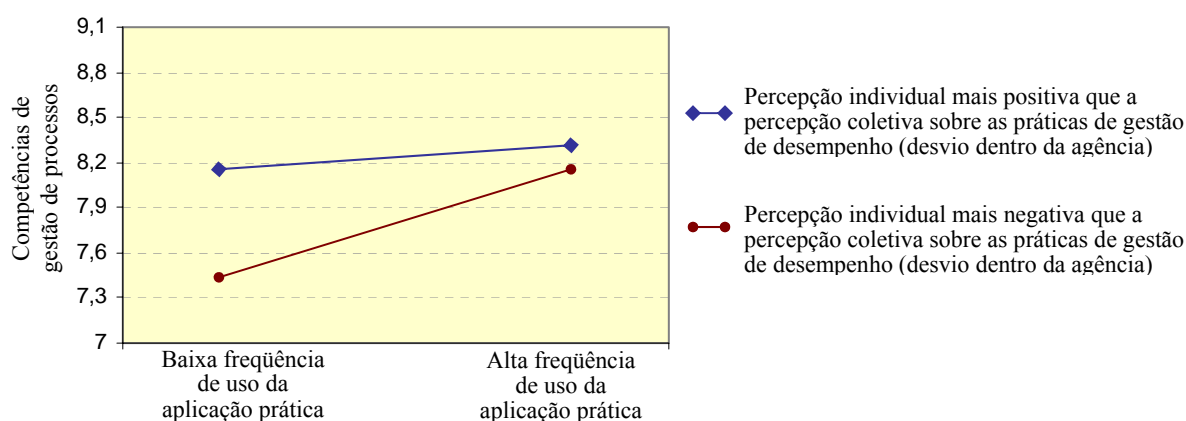


Figura 29. Plotagem do efeito moderador do desvio individual da percepção de práticas de gestão de desempenho (desvio dentro da agência) sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de processos.

O passo 6 desta análise revelou o modelo com melhor ajuste, posto que a inclusão dos referidos termos de interação acarretou nova redução no valor do *deviance* ($\chi^2 = 7,61$). Controlado o efeito do gênero, as demais variáveis deste modelo explicam pelo menos 32,8% (R^2 aproximado) da variância do nível 1, não sendo possível, pelas razões expostas por Hox (2002), estimar a variância explicada no nível 2. A Tabela 42 mostra os parâmetros estimados nos passos 4, 5 e 6 para a variável critério “expressão de competências de gestão de processos”.

TABELA 42

Comparação entre os Modelos 4, 5 e 6 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão de Processos

Variáveis Explicativas	Modelo 4: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 2		Modelo 5: Inclusão de Efeitos Randômicos nas Variáveis do Nível 1		Modelo 6: Inclusão de Termos de Interação	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t
(γ_{00}) Intercepto	7,98 (0,04)	---	7,99 (0,04)	---	8,01 (0,04)	---
(γ_{10}) Gênero	0,11 (0,03)	3,67*	0,09 (0,03)	3,00*	0,10 (0,03)	3,33*
(γ_{20}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)	0,34 (0,05)	6,80*	0,33 (0,06)	5,50*	0,32 (0,06)	5,33*
(γ_{30}) Aplicação prática (estratégia de aprendizagem)	0,24 (0,05)	4,80*	0,25 (0,06)	4,17*	0,24 (0,06)	4,00*
(γ_{40}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)	0,20 (0,03)	6,67*	0,20 (0,04)	5,00*	0,21 (0,04)	5,25*
(γ_{01}) Práticas de gestão de desempenho (suporte organizacional - agência)	0,12 (0,04)	3,00*	0,08 (0,04)	2,00*	0,08 (0,04)	2,00*
(γ_{50}) Interação: reflexão x práticas de gestão de desempenho - agência					0,14 (0,05)	2,80*
(γ_{60}) Interação: aplicação prática x práticas de gestão de desempenho - agência					-0,17 (0,05)	3,40*
(γ_{70}) Interação: aplicação prática x práticas de gestão de desempenho - desvio individual					-0,13 (0,03)	4,33*
Parâmetro Aleatório – Nível 2	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_{u0}) Variância - intercepto	0,07 (0,03)	2,33*	0,07 (0,03)	2,33*	0,07 (0,03)	2,33*
(σ^2_{u2}) Variância inclinação - reflexão			0,20 (0,07)	2,86*	0,17 (0,06)	2,83*
(σ^2_{u3}) Variância inclinação - aplicação prática			0,22 (0,06)	3,67*	0,17 (0,05)	3,40*
(σ^2_{u4}) Variância inclinação - práticas de gestão de desempenho (desvio)			0,04 (0,02)	2,00*	0,03 (0,02)	1,50*
Parâmetro Aleatório – Nível 1	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_e) Variância do nível 1	0,84 (0,05)	16,80*	0,63 (0,05)	12,60*	0,63 (0,05)	12,60*
Ajuste do Modelo						
<i>Deviance</i>	2.099,40		2.038,90		2.016,07	
Número de parâmetros estimados	8		17		20	
Diferença entre <i>deviances</i>	9,23		60,50		22,83	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)	1		9		3	
Teste χ^2	9,23*		6,72*		7,61*	

Nota. * $p < 0,05$.

A Figura 30 apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de processos, evidenciando as variáveis que revelaram efeitos significantes e as relações entre elas.

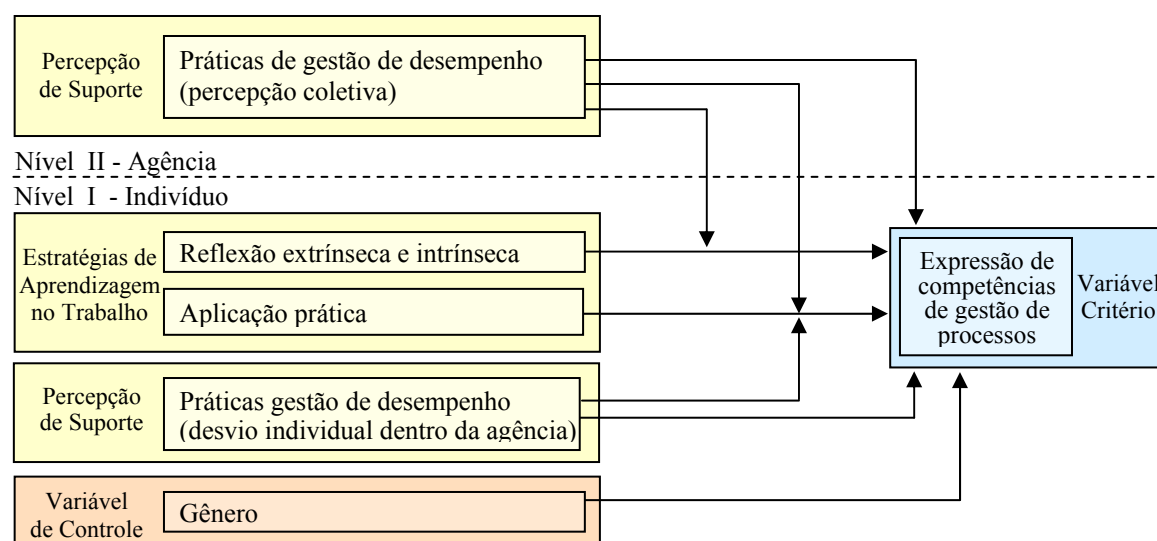


Figura 30. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de processos.

Por fim, foi verificado o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade e homoscedasticidade, por meio de gráficos de distribuição dos resíduos, conforme orientam Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004). Como exposto na Figura 31, o primeiro gráfico mostra que os resíduos de nível 1 se distribuem quase linearmente ao longo dos valores, sugerindo uma distribuição bastante próxima da normal. O segundo gráfico, por sua vez, revelou a ausência de um padrão (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na plotagem dos resíduos, que se encontram distribuídos uniformemente em torno da média (zero). Isso indica que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Laros & Marciano, 2008).

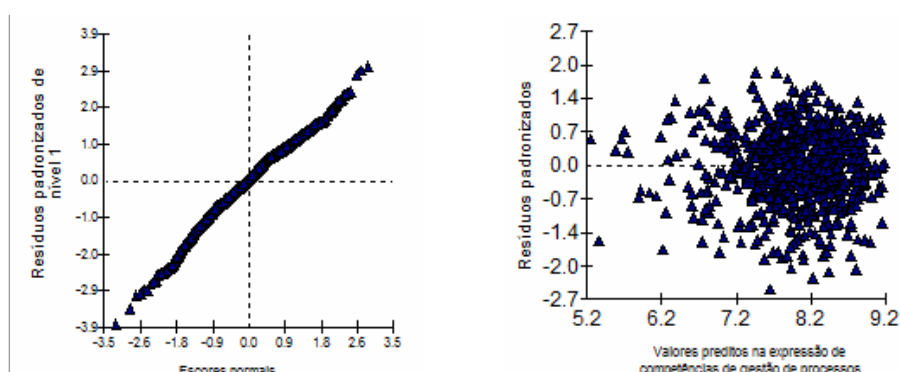


Figura 31. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão de processos (modelo 6).

Essa mesma verificação foi repetida para o nível 2 de análise, conforme sugerem Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004). Os gráficos gerados para os resíduos do nível da agência, disponíveis na Figura 32, também apresentam formatos que sugerem o atendimento aos pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade.

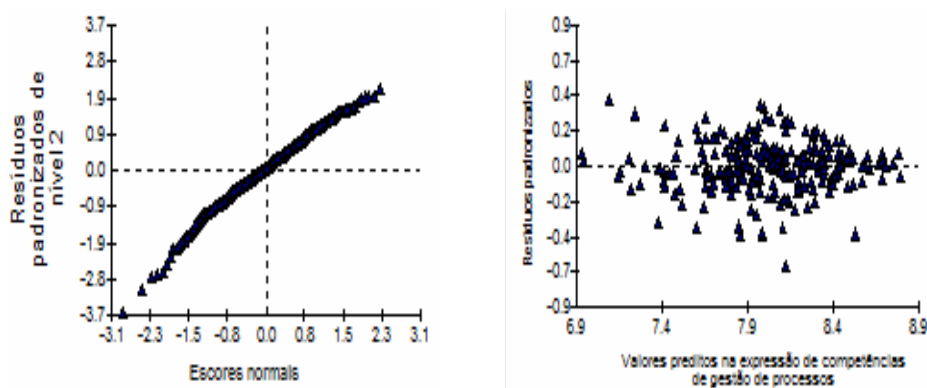


Figura 32. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão de processos (modelo 6).

8.2.3.3 – Modelo da expressão de competências de gestão socioambiental

Em relação à variável critério “expressão de competências de gestão socioambiental”, também foi computado primeiro o modelo vazio, o qual revelou uma estimativa de $2 * \text{Loglikelihood (deviance)}$ igual a 2.887,18, conforme mostra a Tabela 43 adiante. No passo 2, foram inseridas as variáveis de controle dos níveis 1 (indivíduo) e 2 (agência bancária), descritas na seção 6.3. Buscou-se, assim, isolar os efeitos dessas variáveis daqueles oriundos das variáveis que constituíam o eixo central do modelo de investigação (variáveis explicativas indicadas na seção 6.3). Nessa etapa, revelaram efeitos significantes o grau de complexidade da agência, o gênero e o cargo exercido pelo respondente. O *deviance* foi reduzido para 2.838,57 e essa redução em relação ao modelo vazio revelou-se significativa ($\chi^2 = 16,20$), conforme mostra a Tabela 43. Considerando a variância dos resíduos dos modelos 1 (vazio) e 2 (com a inclusão das variáveis de controle), pôde-se estimar o R^2 aproximado (Hox, 2002). Juntos, o grau de complexidade da agência, o gênero e o cargo exercido pelo respondente explicam 5,8% da variância do nível 1 (indivíduo) e 11,1% da variância do nível 2.

No passo 3, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 1. Revelaram efeitos significantes: a frequência de uso das estratégias de aprendizagem “reflexão extrínseca e

intrínseca” e “busca de ajuda em material escrito” e a percepção do indivíduo (desvio dentro da agência) sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa, conforme mostra a Tabela 43. Houve substancial redução no *deviance* ($\chi^2 = 66,14$), indicando melhoria no ajuste do modelo. Examinada a diferença entre a variância dos resíduos desse modelo 3 e a do anterior (modelo de referência) no nível do indivíduo, pode-se dizer que, controlados os efeitos do grau de complexidade da agência, do gênero e do cargo exercido, as variáveis inseridas no modelo 3 explicam cerca de 25,4% (R^2 aproximado) da variância do nível 1 (indivíduo), não sendo possível, pelas razões expostas por Hox (2002), estimar a variância explicada no nível 2. A Tabela 43 permite visualizar e comparar os parâmetros estimados nos passos 1, 2 e 3 para a variável critério “expressão de competências de gestão socioambiental”. Sobre tais parâmetros, vale ressaltar que, no passo 3, o coeficiente de regressão do gênero perdeu significância, mas, ainda assim, essa variável de controle foi mantida no modelo, por dois motivos: a) apresentou significância no passo 2, cujo ajuste serviu como parâmetro de comparação em relação aos demais modelos; e b) sua retirada prejudicava o ajuste do modelo (elevava o *deviance*).

TABELA 43

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão Socioambiental

Variáveis Explicativas	Modelo 1 (Vazio)		Modelo 2 (Referência): Inclusão de Variáveis de Controle		Modelo 3: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 1	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão <i>t</i>
(γ_{00}) Intercepto	6,99 (0,07)	---	6,97 (0,06)	---	6,96 (0,06)	---
(γ_{01}) Grau de complexidade da agência			0,17 (0,06)	2,83*	0,14 (0,06)	2,33*
(γ_{10}) Gênero			0,16 (0,06)	2,67*	0,08 (0,05)	1,60
(γ_{20}) Cargo exercido			0,35 (0,06)	5,83*	0,21 (0,05)	4,20*
(γ_{30}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)					0,48 (0,06)	8,00*
(γ_{40}) Busca de ajuda em material escrito (estratégia de aprendizagem)					0,22 (0,06)	3,67*
(γ_{50}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)					0,23 (0,05)	4,60*
Parâmetro Aleatório	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>	Variância e Erro Padrão	Razão <i>t</i>
(σ^2_{u0}) Variância do nível 2	0,27 (0,10)	2,70*	0,24 (0,09)	2,67*	0,26 (0,08)	3,25*
(σ^2_e) Variância do nível 1	2,26 (0,14)	16,14*	2,13 (0,13)	16,38*	1,59 (0,10)	15,90*
Ajuste do Modelo						
<i>Deviance</i>	2.887,18		2.838,57		2.640,14	
Número de parâmetros estimados	3		6		9	
Diferença entre <i>deviances</i>			48,61		198,43	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)			3		3	
Teste χ^2			16,20*		66,14*	

Nota. * $p < 0,05$.

Em seguida, no passo 4, foram inseridas as variáveis explicativas do nível 2. Revelaram efeitos significantes as “horas de TD&E” da agência e a percepção coletiva sobre o “suporte material” e sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa. Houve nova redução no *deviance* ($\chi^2 = 10,95$), indicando melhoria no ajuste do modelo. A inclusão dessas variáveis resultou em pequeno aumento da variância explicada no nível 1 (R^2 aproximado igual a 25,8%, calculado a partir da variância dos resíduos dos modelos 2 e 4).

No passo 5, por sua vez, foram inseridos efeitos randômicos nas três variáveis do nível 1. Duas delas (a reflexão extrínseca e intrínseca e o desvio individual da percepção sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa) revelaram possuir efeitos aleatórios entre os grupos, conforme mostra a Tabela 44, indicando que o efeito dessas variáveis varia entre as agências bancárias. Foi verificada redução no *deviance* ($\chi^2 = 2,23$), o que demonstra nova melhoria no ajuste do modelo.

Finalmente, no passo 6, foram inseridos termos de interação entre variáveis dos níveis 1 e 2. Antes, verificou-se a magnitude das correlações entre tais termos e as demais variáveis, a fim de evitar a inclusão de termos muito correlacionados, o que poderia resultar em multicolinearidade. Nenhuma das interações, no entanto, revelou efeito significativo, de forma que o modelo referente ao passo 5 permaneceu como o de melhor ajuste. Controlados os efeitos do grau de complexidade da agência, do gênero e do cargo exercido pelo respondente, as demais variáveis deste modelo explicam pelo menos 25,8% da variância do nível 1 e 29,2% da variância do nível 2 (R^2 aproximado). A Tabela 44 mostra os parâmetros estimados nos passos 4 e 5 para a variável critério “expressão de competências de gestão socioambiental”.

TABELA 44

Comparação entre os Modelos 4 e 5 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão Socioambiental

Variáveis Explicativas	Modelo 4: Inclusão de Variáveis Explicativas do Nível 2		Modelo 5: Inclusão de Efeitos Randômicos nas Variáveis do Nível 1	
	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t	Efeito (β) e Erro Padrão	Razão t
Parâmetro Fixo				
(γ_{00}) Intercepto	6,97 (0,05)	---	6,97 (0,05)	---
(γ_{01}) Grau de complexidade da agência	0,10 (0,05)	2,00*	0,10 (0,05)	2,00*
(γ_{10}) Gênero	0,09 (0,05)	1,80	0,09 (0,05)	1,80
(γ_{20}) Cargo exercido	0,20 (0,05)	4,00*	0,19 (0,05)	3,80*
(γ_{30}) Reflexão extrínseca e intrínseca (estratégia de aprendizagem)	0,47 (0,06)	7,83*	0,45 (0,07)	6,43*
(γ_{40}) Busca de ajuda em material escrito (estratégia de aprendizagem)	0,18 (0,06)	3,00*	0,19 (0,06)	3,17*
(γ_{50}) Práticas de gestão de desempenho (suporte - desvio individual)	0,24 (0,05)	4,80*	0,24 (0,05)	4,80*
(γ_{02}) Horas de TD&E (agência)	0,16 (0,05)	3,20*	0,16 (0,05)	3,20*
(γ_{03}) Suporte material (suporte organizacional - agência)	0,13 (0,06)	2,17*	0,13 (0,06)	2,17*
(γ_{04}) Práticas de gestão de desempenho (suporte organizacional - agência)	0,15 (0,07)	2,14*	0,15 (0,07)	2,14*
Parâmetro Aleatório – Nível 2	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_{u0}) Variância - intercepto	0,17 (0,07)	2,43*	0,20 (0,07)	2,86*
(σ^2_{u3}) Variância inclinação - reflexão			0,07 (0,05)	1,40*
(σ^2_{u5}) Variância inclinação - práticas de gestão de desempenho (desvio individual)			0,06 (0,04)	1,50*
Parâmetro Aleatório – Nível 1	Variância e Erro Padrão	Razão t	Variância e Erro Padrão	Razão t
(σ^2_e) Variância do nível 1	1,58 (0,10)	15,80*	1,42 (0,10)	14,20*
Ajuste do Modelo				
<i>Deviance</i>	2.607,30		2.596,17	
Número de parâmetros estimados	12		17	
Diferença entre <i>deviances</i>	32,84		11,13	
Diferença entre n° de parâmetros (g.l.)	3		5	
Teste χ^2	10,95*		2,23*	

Nota. * $p < 0,05$.

A Figura 33 apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão socioambiental, expondo as variáveis que revelaram efeitos significantes.

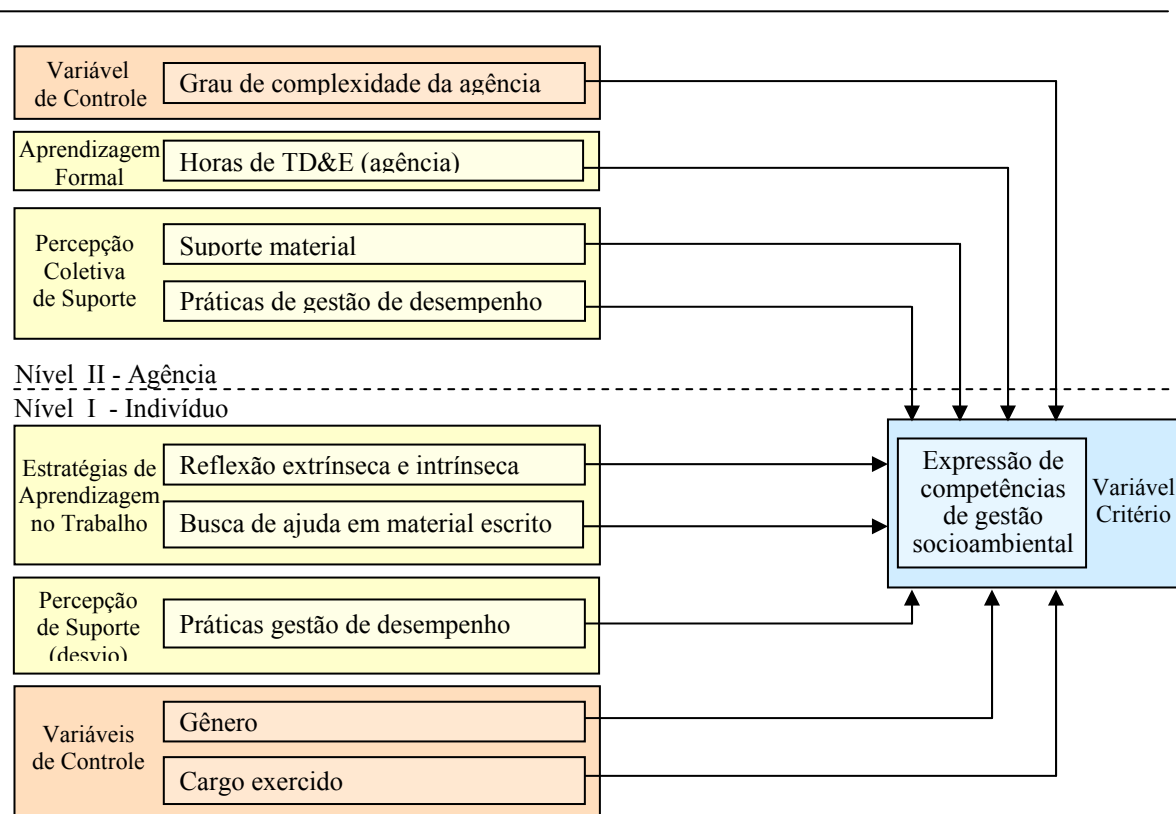


Figura 33. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão socioambiental.

Finalmente, verificou-se o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade e homoscedasticidade, por meio de gráficos de distribuição dos resíduos, conforme orientam Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004). O primeiro gráfico exposto na Figura 34 mostra que os resíduos de nível 1 se distribuem quase linearmente ao longo dos valores, sugerindo uma distribuição aproximadamente normal. Por sua vez, o segundo gráfico revela a ausência de um padrão (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na plotagem dos resíduos, que se encontram distribuídos uniformemente em torno da média (zero). Isso indica que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Laros & Marciano, 2008).

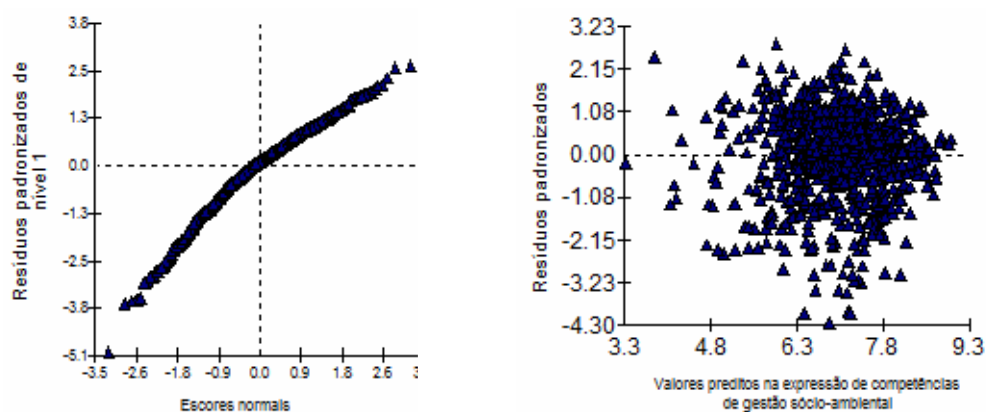


Figura 34. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 1 do modelo de expressão de competências de gestão socioambiental (modelo 5).

Essa mesma verificação foi repetida para o nível 2 de análise, como recomendam Laros e Marciano (2008) e Rasbash e cols. (2004). Os gráficos gerados para os resíduos do nível da agência, disponíveis na Figura 35, também apresentam formatos que sugerem o atendimento aos pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade.

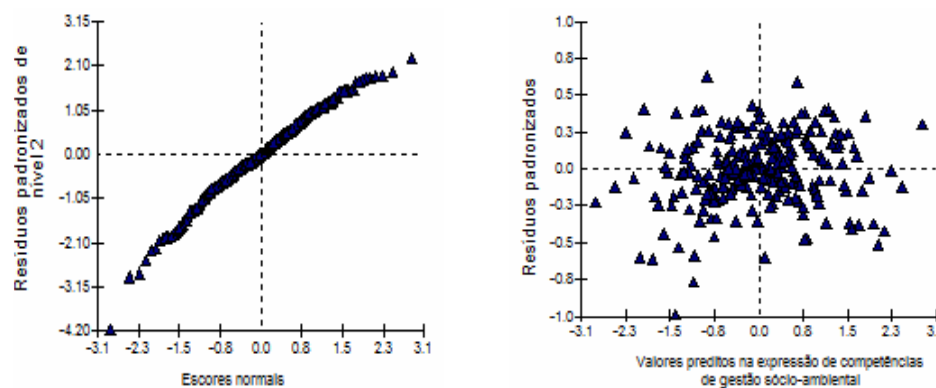


Figura 35. Gráficos de distribuição dos resíduos no nível 2 do modelo de expressão de competências de gestão socioambiental (modelo 5).

Como comentado anteriormente, os outros três modelos de investigação (competências de gestão estratégica, de relacionamento com o cliente e de gestão de pessoas) foram testados por meio de regressões múltiplas convencionais, denominadas *ordinary least squares* (OLS), visto que, no caso dessas competências, não havia suficiente diferença entre as agências que justificasse a adoção de regressões multiníveis. Descreve-se a seguir o teste desses modelos.

8.2.4 – Resultados das análises de regressão múltipla (ordinary least squares – OLS)

Para os testes descritos nesta seção, foi utilizada amostra ajustada composta por 836 respondentes. O tamanho dessa amostra difere daquele utilizado nas análises anteriores porque, aos 775 casos empregados no teste dos modelos multiníveis, somaram-se aqui outros 61 respondentes (14 que estavam localizados há menos de quatro meses em suas equipes e 47 que eram os únicos respondentes de suas respectivas agências). Nos testes anteriormente relatados, esses 61 casos foram excluídos para atender a preceitos da análise multinível, conforme já comentado. Como nas análises descritas a seguir foram utilizadas regressões convencionais – com apenas variáveis representativas do nível individual –, tais respondentes puderam então ser mantidos na amostra, o que explica a diferença em seu tamanho.

Em razão dessa pequena mudança na composição da amostra, foram verificados novamente os índices de correlação intraclasses (ICC) das variáveis critério (competências de gestão estratégica, de relacionamento com o cliente e de gestão de pessoas), os quais se mantiveram inexpressivos (praticamente iguais a zero), confirmando a possibilidade de utilizar regressões convencionais para teste desses modelos.

Os modelos de investigação foram testados em três etapas, por meio de análises de regressão múltipla (OLS), do tipo seqüencial, sendo observadas as recomendações de Abbad e cols. (2007), Miles e Shevlin (2001) e Pasquali (2006). Inicialmente, as variáveis explicativas foram padronizadas e criados termos de interação entre elas. No primeiro passo da análise, foram inseridas apenas as variáveis de controle (gênero, cargo exercido, nível de escolaridade e experiência gerencial). Em seguida, foram introduzidas as variáveis explicativas (horas de TD&E, os cinco fatores de estratégias de aprendizagem no trabalho e os quatro fatores da percepção de suporte organizacional). Finalmente, no terceiro passo, foram incluídos os termos de interação.

8.2.4.1 – Modelo da expressão de competências de gestão estratégica

Em relação à variável critério “expressão de competências de gestão estratégica”, computou-se inicialmente o modelo apenas com as variáveis de controle. Pretendeu-se, com isso, isolar os efeitos dessas variáveis daqueles oriundos das variáveis que constituíam o eixo central do modelo de investigação (variáveis explicativas indicadas na seção 6.3). Revelaram efeitos significantes o gênero e o cargo exercido pelo respondente, os quais, juntos, explicam 10% (R^2 ajustado) da variância das competências de gestão estratégica.

Depois, foram inseridas as variáveis explicativas, tendo sido revelados efeitos significantes de quatro estratégias de aprendizagem (reflexão, busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito e aplicação prática) e de uma dimensão do suporte organizacional (práticas de gestão de desempenho). Controlados os efeitos do gênero e do cargo exercido, as referidas variáveis explicativas são responsáveis por aproximadamente 30% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme mostra a Tabela 45 adiante.

No terceiro passo, foram introduzidos os termos de interação. Revelaram efeitos significantes: a interação entre a estratégia de aprendizagem “reflexão extrínseca e intrínseca” e a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa; e a interação entre a estratégia “aplicação prática” e a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”.

Visando examinar a natureza das associações entre tais variáveis, foi realizada a *plotagem* dessas interações, conforme sugerem Aiken e West (1991) e Miles e Shevlin (2001). A Figura 36 mostra a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão estratégica”, como uma função da percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”. Pela inclinação das retas de regressão, é possível observar que, quando a percepção do indivíduo sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa revela-se mais positiva (um desvio padrão acima da média), é mais forte a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão estratégica”. De outro lado, quando o indivíduo percebe mais negativamente as “práticas de gestão de desempenho” (um desvio padrão abaixo da média), então a relação entre a “reflexão” e a expressão de “competências de gestão estratégica” mostra-se mais fraca. Isso indica que a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” potencializa o efeito da “reflexão” sobre a expressão de “competências de gestão estratégica”.

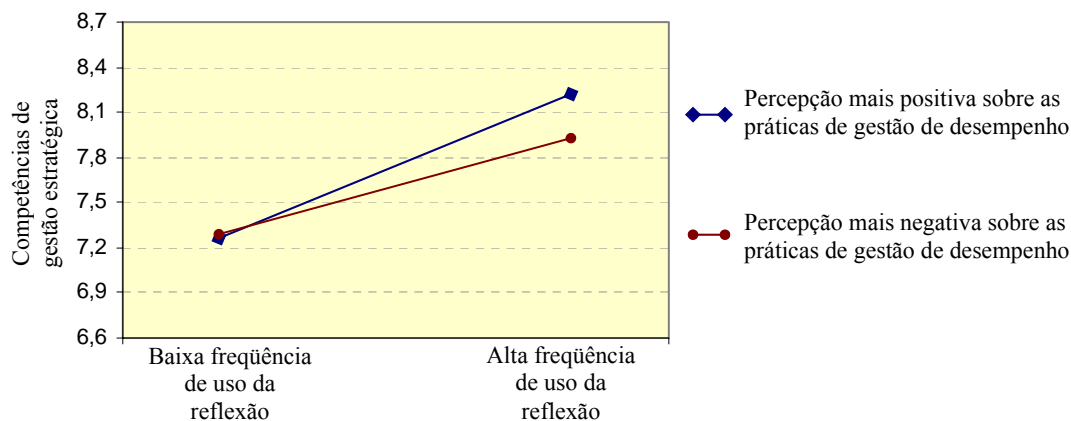


Figura 36. Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão extrínseca e intrínseca e a expressão de competências de gestão estratégica.

A Figura 37, por sua vez, mostra a relação entre o uso da estratégia de “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão estratégica”, como uma função da percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa. Pode-se notar que, quando a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” revela-se mais negativa (um desvio padrão abaixo da média), há pequena relação entre o uso da “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão estratégica”. Por outro lado, quando o indivíduo percebe mais positivamente as “práticas de gestão de desempenho” (um desvio padrão acima da média), então é praticamente nula a relação entre a “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão estratégica”. Ou seja, a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” mitiga o efeito da “aplicação prática” sobre a expressão de “competências de gestão estratégica”.

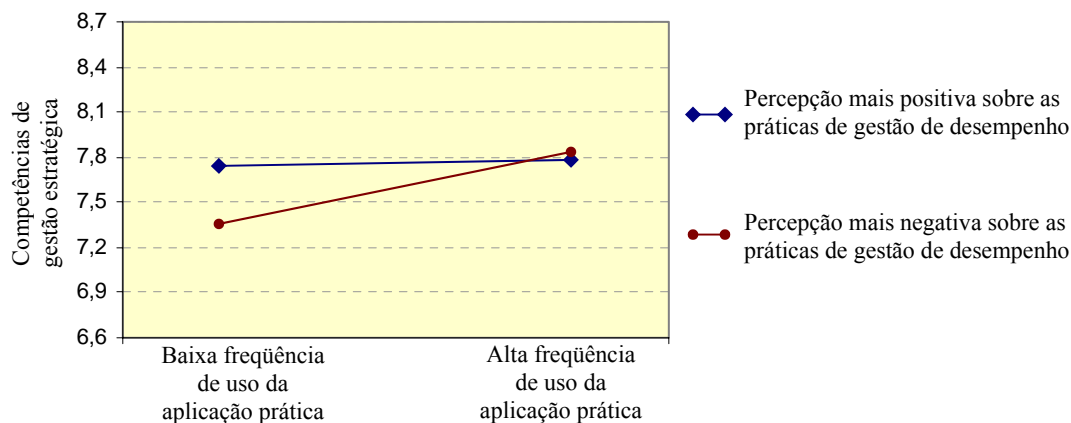


Figura 37. Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão estratégica.

A inclusão dos termos de interação trouxe pequena melhoria ao ajuste do modelo. Controlados os efeitos do gênero e do cargo exercido, a variância explicada por esse modelo foi de 30,6% (R^2 ajustado). A Tabela 45 mostra os parâmetros estimados nos passos 1, 2 e 3 para a variável critério “expressão de competências de gestão estratégica”.

TABELA 45

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão Estratégica

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Variáveis Explicativas	Modelo 3: Inclusão de Termos de Interação
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância		
Gênero	0,11*	0,03	0,03
Cargo exercido	0,33**	0,22**	0,22**
Reflexão extrínseca e intrínseca		0,38**	0,39**
Busca de ajuda interpessoal		-0,11**	-0,11**
Busca de ajuda em material escrito		0,13**	0,12**
Aplicação prática		0,14**	0,13**
Práticas de gestão de desempenho		0,08*	0,09*
Interação: reflexão x práticas de gestão de desempenho			0,09*
Interação: aplicação prática x práticas de gestão de desempenho			-0,11*
R^2 ajustado	0,100	0,402	0,406
Mudança no R^2	0,102**	0,305**	0,005*

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

A Figura 38 apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão estratégica, evidenciando as variáveis que revelaram efeitos significantes e as relações entre elas.

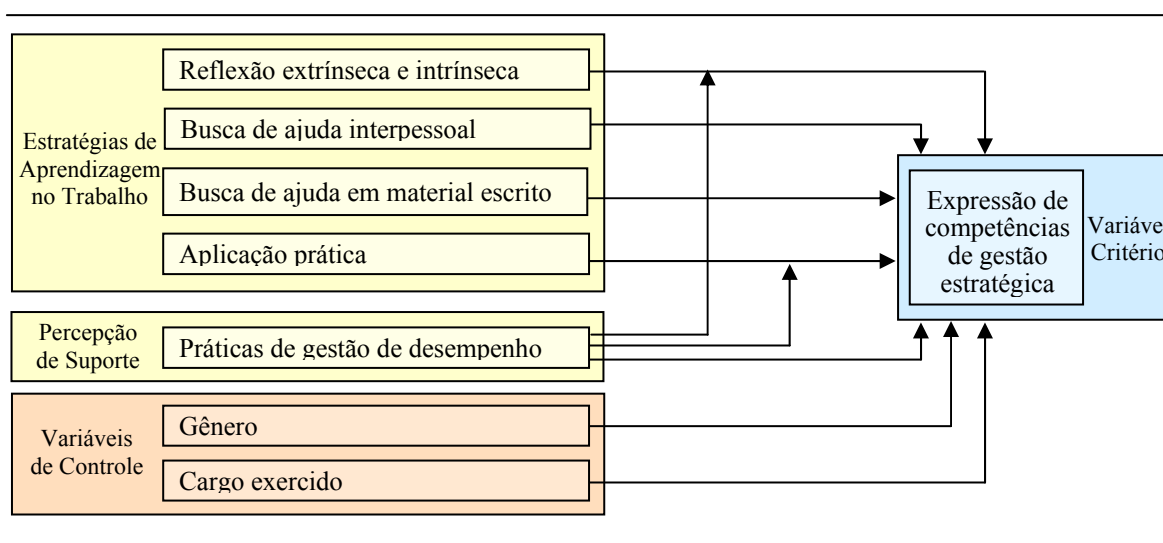


Figura 38. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão estratégica.

Finalmente, foi verificado o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade, homoscedasticidade e ausência de multicolinearidade, seguindo as orientações de Abbad e cols. (2007) e Pasquali (2006). A multicolinearidade foi examinada por meio das estatísticas VIF (fator de inflação da variância), que se revelaram inferiores a 2,5 para todas as variáveis, e pelos valores de *tolerância* (TOL) das variáveis, que se apresentaram superiores a 0,4. Tais parâmetros, de acordo com os critérios sugeridos por Abbad e cols. (2007) e Hair e cols. (2005), confirmaram a ausência de multicolinearidade.

A verificação dos demais pressupostos foi feita por meio de dois gráficos: um mostrando as probabilidades acumuladas dos resíduos padronizados; outro mostrando resíduos padronizados *versus* valores preditos. Conforme exposto na Figura 39, o primeiro gráfico mostra que os resíduos padronizados se distribuem quase linearmente sobre uma reta que atravessa as coordenadas cartesianas num ângulo de 45°, sugerindo uma distribuição bastante aproximada da normal (Pasquali, 2006). O segundo gráfico, por sua vez, revelou a ausência de um padrão sistemático (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na plotagem dos resíduos, indicando que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Abbad e cols., 2007; Pasquali, 2006).

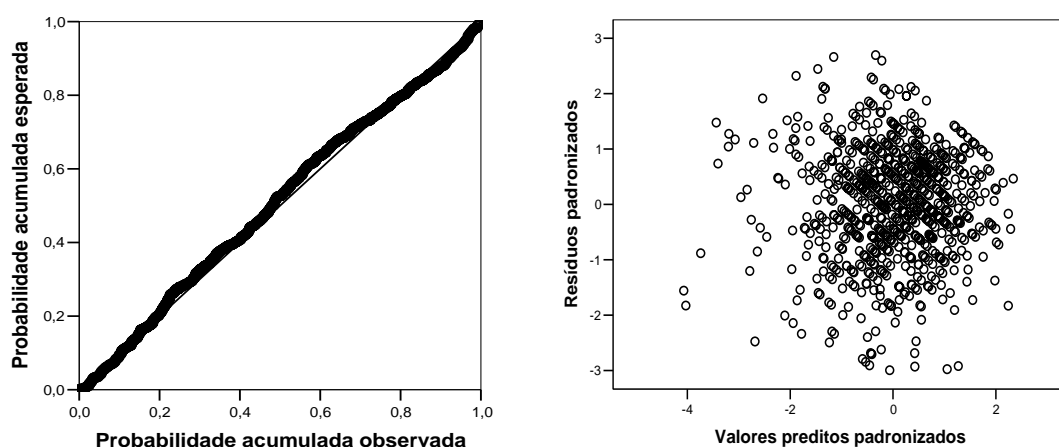


Figura 39. Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de gestão estratégica (modelo 3).

8.2.4.2 – Modelo da expressão de competências de relacionamento com o cliente

No que se refere à variável critério “expressão de competências de relacionamento com o cliente”, também foram inseridas no primeiro passo apenas as variáveis de controle. Nenhuma delas, no entanto, revelou possuir efeito significativo.

Em seguida, foram introduzidas as variáveis explicativas, tendo sido identificados efeitos significantes de três estratégias de aprendizagem no trabalho (reflexão, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito) e de uma dimensão do suporte organizacional (práticas de gestão de desempenho). Tais variáveis, juntas, explicam 25,6% da variância (R^2 ajustado) da expressão de “competências de relacionamento com o cliente”, conforme mostra a Tabela 46.

TABELA 46

Modelo para a Variável Critério Expressão de Competências de Relacionamento com o Cliente

Variáveis Explicativas	Coefficientes Padronizados (Beta) e Significância
Reflexão extrínseca e intrínseca	0,36**
Busca de ajuda interpessoal	0,09*
Busca de ajuda em material escrito	0,10*
Práticas de gestão de desempenho	0,08*
R^2 ajustado	0,256**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

No terceiro passo, foram introduzidos termos de interação entre as variáveis explicativas, mas nenhum deles apresentou efeito significativo. Tais variáveis, portanto, exercem apenas efeitos diretos, conforme mostra a Figura 40, que apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de relacionamento com o cliente.

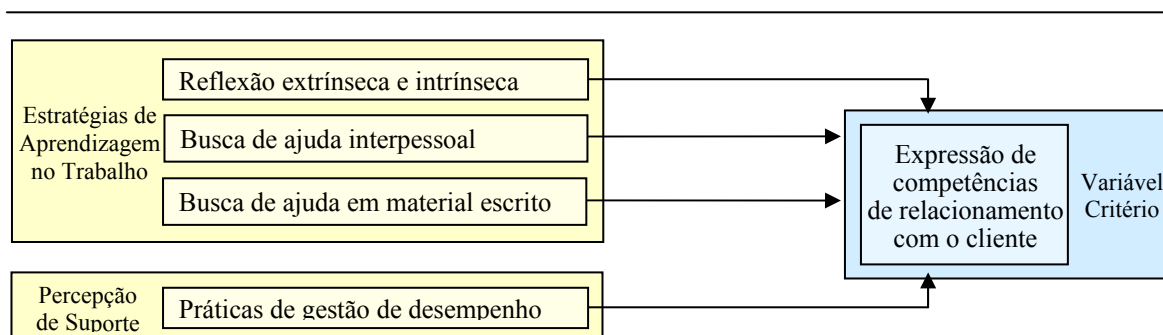


Figura 40. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de relacionamento com o cliente.

Por fim, verificou-se o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade, homoscedasticidade e ausência de multicolinearidade, seguindo as orientações de Abbad e cols. (2007) e Pasquali (2006). A multicolinearidade foi examinada por meio das estatísticas VIF (fator de inflação da variância), que se revelaram inferiores a 2,0 para todas as variáveis, e pelos valores de *tolerância* (TOL) das variáveis, que se apresentaram superiores a 0,5. Esses parâmetros, segundo os critérios sugeridos por Abbad e cols. (2007) e Hair e cols. (2005), confirmaram a ausência de multicolinearidade.

A verificação dos demais pressupostos foi feita por meio de dois gráficos: um mostrando as probabilidades acumuladas dos resíduos padronizados; outro mostrando resíduos padronizados *versus* valores preditos. A Figura 41 mostra, no primeiro gráfico, que os resíduos padronizados se distribuem quase linearmente sobre uma reta que atravessa as coordenadas cartesianas num ângulo de 45°, indicando uma distribuição aproximadamente normal (Pasquali, 2006). O segundo gráfico, por sua vez, evidenciou a ausência de um padrão sistemático (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na *plotagem* dos resíduos, sugerindo que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Abbad e cols., 2007; Pasquali, 2006).

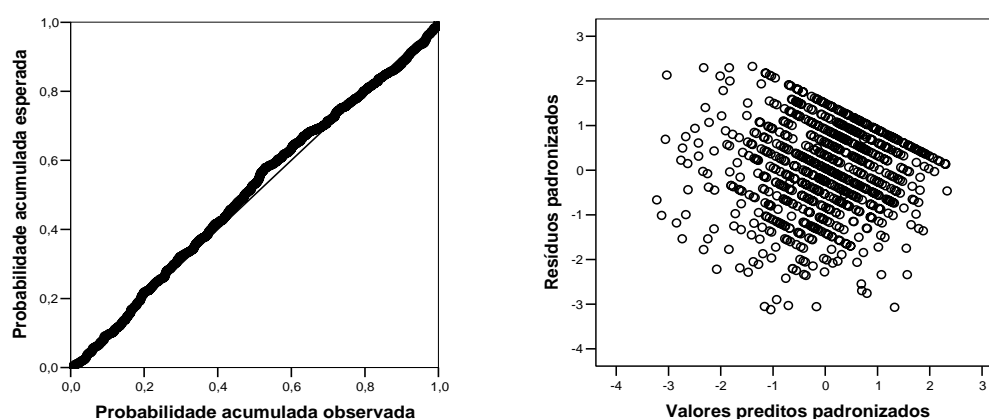


Figura 41. Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de relacionamento com o cliente.

8.2.4.3 – Modelo da expressão de competências de gestão de pessoas

No que diz respeito à variável critério “expressão de competências de gestão de pessoas”, também foi computado inicialmente o modelo apenas com as variáveis de controle, visando isolar seus efeitos daqueles oriundos das variáveis que constituíam o eixo central da investigação (variáveis explicativas indicadas na seção 6.3). Revelaram efeitos significantes o gênero e o cargo exercido pelo respondente, os quais, juntos, explicam 4,1% (R^2 ajustado) da variância das competências de gestão de pessoas.

Depois, foram inseridas as variáveis explicativas, tendo sido revelados efeitos significantes de duas estratégias de aprendizagem (reflexão e aplicação prática) e de uma dimensão do suporte organizacional (práticas de gestão de desempenho). Controlados os efeitos do gênero e do cargo exercido, as referidas variáveis explicativas são responsáveis por aproximadamente 27% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme mostra a Tabela 47 adiante.

No terceiro passo, foram introduzidos termos de interação entre as variáveis explicativas. Revelaram efeitos significantes: a interação entre a estratégia de aprendizagem “reflexão extrínseca e intrínseca” e a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa; e a interação entre a estratégia de “aplicação prática” e a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”.

Visando examinar a natureza das associações entre tais variáveis, foi realizada a *plotagem* dessas interações, seguindo-se as recomendações de Aiken e West (1991) e Miles e Shevlin (2001). A Figura 42 mostra a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão de pessoas”, como uma função da percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”. Pela inclinação das retas de regressão, é possível observar que, quando a percepção do indivíduo sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa revela-se mais positiva (um desvio padrão acima da média), é mais forte a relação entre o uso da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” e a expressão de “competências de gestão de pessoas”. De outro lado, quando o indivíduo percebe mais negativamente as “práticas de gestão de desempenho” (um desvio padrão abaixo da média), então a relação entre a “reflexão” e a expressão de “competências de gestão de pessoas” mostra-se mais fraca. Isso indica que a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” potencializa o efeito da “reflexão” sobre a expressão de “competências de gestão de pessoas”.

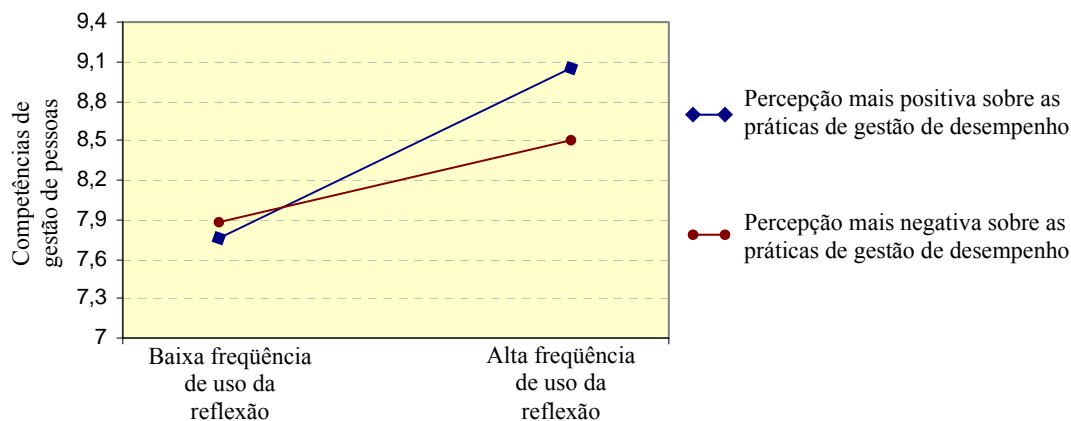


Figura 42. Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a reflexão extrínseca e intrínseca e a expressão de competências de gestão de pessoas.

A Figura 43, por sua vez, mostra a relação entre o uso da estratégia de “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de pessoas”, como uma função da percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho”. Pode-se notar que, quando a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” revela-se mais negativa (um desvio padrão abaixo da média), há pequena relação entre o uso da “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de pessoas”. Por outro lado, quando o indivíduo percebe mais positivamente as “práticas de gestão de desempenho” (um desvio padrão acima da média), então é praticamente nula a relação entre a “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de pessoas”. Ou seja, a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” mitiga o efeito da “aplicação prática” sobre a expressão de “competências de gestão de pessoas”.

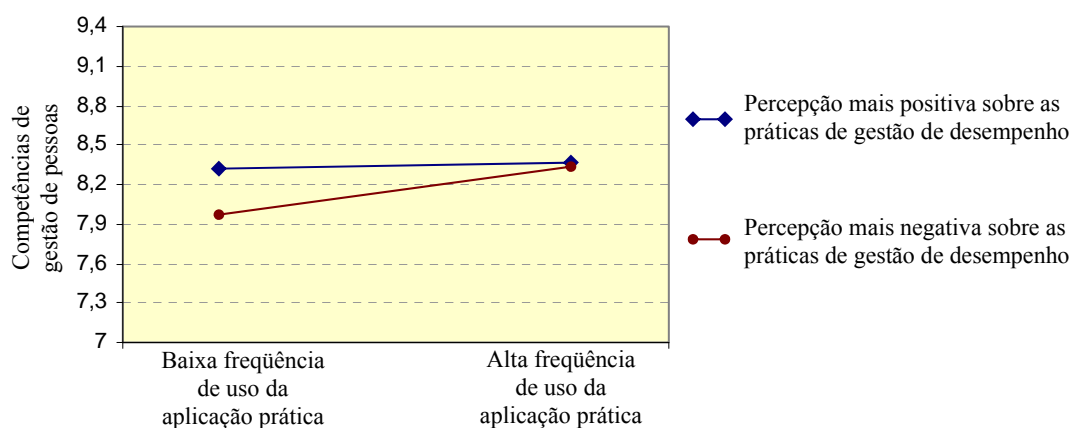


Figura 43. Plotagem do efeito moderador da percepção acerca das práticas de gestão de desempenho sobre a relação entre a aplicação prática e a expressão de competências de gestão de pessoas.

A inclusão dos termos de interação trouxe pequena melhoria ao ajuste do modelo. Controlados os efeitos do gênero e do cargo exercido, a variância explicada por esse modelo foi de 28,4% (R^2 ajustado). A Tabela 47 mostra os parâmetros estimados nos passos 1, 2 e 3 para a variável critério “expressão de competências de gestão de pessoas”.

TABELA 47

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Expressão de Competências de Gestão de Pessoas

Variáveis Explicativas	Modelo 1:	Modelo 2:	Modelo 3:
	Inclusão de Variáveis de Controle	Inclusão de Variáveis Explicativas	Inclusão de Termos de Interação
Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância			
Gênero	0,16**	0,10**	0,11**
Cargo exercido	0,18**	0,08*	0,07*
Reflexão extrínseca e intrínseca		0,41**	0,47**
Aplicação prática		0,12*	0,09*
Práticas de gestão de desempenho		0,09*	0,09*
Interação: reflexão x práticas de gestão de desempenho			0,17**
Interação: aplicação prática x práticas de gestão de desempenho			-0,09*
R^2 ajustado	0,041	0,312	0,325
Mudança no R^2	0,042**	0,273**	0,014**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

A Figura 44 apresenta o modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de pessoas, evidenciando as variáveis que revelaram efeitos significantes e as relações entre elas.

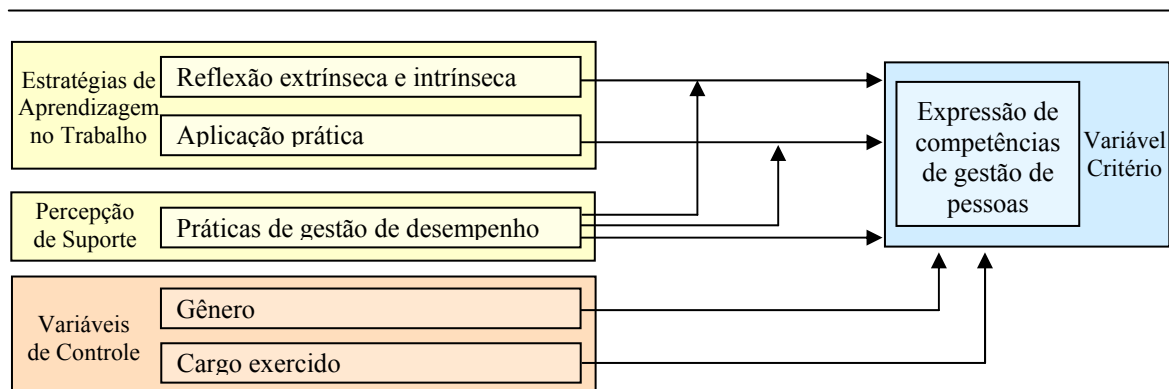


Figura 44. Modelo teórico-empírico da expressão de competências de gestão de pessoas.

Finalmente, foi verificado o atendimento aos pressupostos da análise de regressão múltipla. A multicolinearidade foi examinada por meio das estatísticas VIF (fator de inflação da variância), que se apresentaram inferiores a 2,2 para todas as variáveis, e pelos

valores de *tolerância* (TOL), que se revelaram superiores a 0,4. De acordo com os critérios sugeridos por Abbad e cols. (2007) e Hair e cols. (2005), tais parâmetros confirmam a ausência de multicolinearidade.

A verificação dos outros pressupostos foi feita por meio de dois gráficos: um mostrando as probabilidades acumuladas dos resíduos padronizados; e outro mostrando resíduos padronizados *versus* valores preditos. Conforme exposto na Figura 45, o primeiro gráfico mostra que os resíduos padronizados se distribuem quase linearmente sobre uma reta que atravessa as coordenadas cartesianas num ângulo de 45°, sugerindo uma distribuição bastante aproximada da normal (Pasquali, 2006). O segundo gráfico, por sua vez, revelou a ausência de um padrão sistemático (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na plotagem dos resíduos, indicando que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não são violados pelo modelo gerado (Abbad e cols., 2007; Pasquali, 2006).

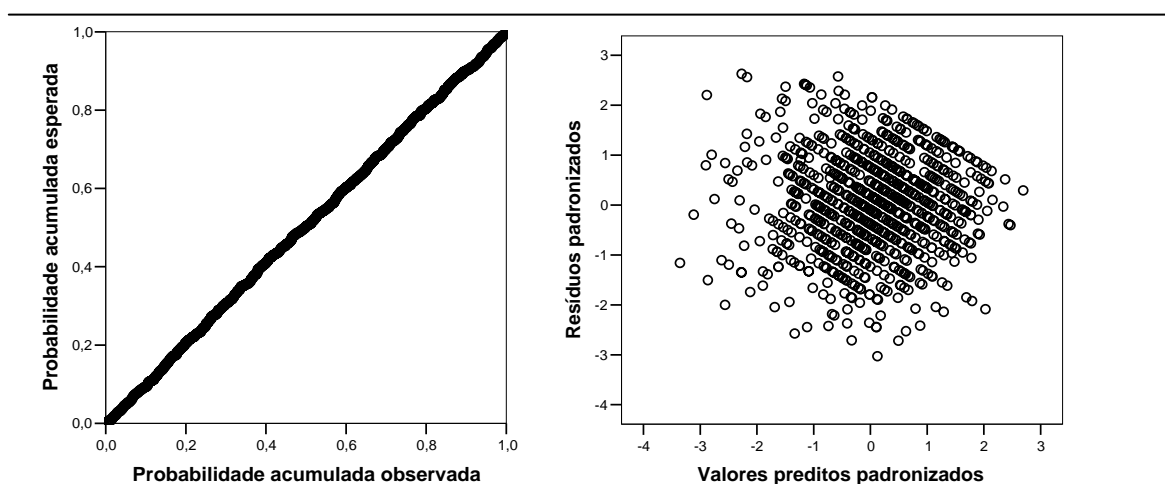


Figura 45. Gráficos de distribuição dos resíduos do modelo de expressão de competências de gestão de pessoas (modelo 3).

8.2.5 - Discussão dos resultados

Neste Estudo 2, foram testados seis modelos de expressão de competências gerenciais no trabalho, um para cada dimensão da escala de competências: gestão financeira de negócios; gestão de processos; gestão socioambiental; gestão estratégica; relacionamento com o cliente; e gestão de pessoas. Objetivou-se identificar valores preditivos de características dos gestores da organização estudada (variáveis explicativas de nível 1) e de características das agências em que atuam (variáveis explicativas de nível 2) sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho (variável critério).

As relações preditivas entre características das agências e competências gerenciais foram testadas apenas em relação aos modelos de expressão de competências de gestão financeira, gestão de processos e gestão socioambiental, posto que, nas demais dimensões de competências, não havia diferenças entre as agências que justificassem a realização de análise multinível.

Entre as variáveis pertencentes ao nível 2, que representam características das agências bancárias, três delas (tamanho da agência, grau de complexidade e distribuição de lucros e resultados aos gerentes) foram utilizadas como controle. Destas, apenas o grau de complexidade administrativa da agência revelou exercer efeito significativo sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho. Esse efeito, porém, foi evidenciado somente em relação às competências de gestão financeira de negócios e de gestão socioambiental. A influência do grau de complexidade da agência sobre tais dimensões de competências gerenciais foi, então, isolada dos efeitos oriundos das variáveis explicativas que constituem o objeto principal desta investigação.

No nível 2, cinco variáveis explicativas integravam os modelos de investigação: o número de horas de TD&E da agência e os quatro fatores da percepção coletiva de suporte organizacional. O número de horas de TD&E revelou efeito significativo sobre duas dimensões de competências gerenciais: gestão financeira de negócios ($\beta = 0,15$) e gestão socioambiental ($\beta = 0,16$). Os coeficientes de regressão positivos indicam que, quanto maior o número de horas dedicadas a TD&E, maior a intensidade com que as referidas competências são expressas no trabalho. Não foram identificados, no entanto, efeitos dessa variável sobre a expressão de competências de gestão de processos. Tais resultados permitem confirmar parcialmente a Hipótese 1:

H₁ – O número de horas dedicadas pela agência a atividades de TD&E prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

A quantidade de horas de TD&E constitui um indicador de aprendizagem formal, isto é, aquela decorrente de ações planejadas e estruturadas – geralmente de iniciativa da organização ou apoiada por ela – para promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Sonnentag e cols., 2004). A relação positiva entre essa variável e o domínio de competências gerenciais também foi identificada em estudo realizado por Felix (2005). Representa um indicativo de impacto de treinamento no trabalho (Brandão, Bahry & Freitas, 2008), ou seja, da mudança de comportamento dos gestores em razão de sua participação em ações de TD&E empreendidas pela organização.

Esse impacto foi verificado apenas sobre as competências de gestão financeira e de gestão socioambiental possivelmente por duas razões: a) como a empresa estudada constitui uma instituição bancária, as competências relacionadas à gestão financeira sempre estiveram presentes como importantes orientadoras dos objetivos instrucionais de treinamentos oferecidos ao segmento gerencial; e b) a gestão socioambiental constitui uma dimensão introduzida mais recentemente como domínio de interesse da empresa, em razão de sua estratégia organizacional, que passou a enfatizar questões relacionadas à sustentabilidade e à responsabilidade socioambiental (Banco do Brasil, 2008); tratando-se de uma nova dimensão do desempenho gerencial, grande parte dos treinamentos promovidos pela empresa nos últimos anos tem sido direcionada para esse tema (Banco do Brasil, 2006a, 2007b). Assim, como a quantidade de horas de TD&E foi apurada levando-se em consideração apenas os treinamentos realizados em 2007, é provável que o foco dos cursos gerenciais realizados naquele ano tenha recaído sobre a gestão financeira e a responsabilidade socioambiental, conforme sugere Banco do Brasil (2007b), o que explicaria a ausência de influência dessa variável sobre as demais dimensões de competências gerenciais.

No que se refere à percepção coletiva de suporte organizacional, o fator denominado “práticas de gestão de desempenho” revelou efeito significativo sobre a expressão de competências de gestão de processos ($\beta = 0,08$) e de gestão socioambiental ($\beta = 0,15$), enquanto o fator “suporte material” afetou a expressão de competências de gestão financeira ($\beta = 0,11$) e de gestão socioambiental ($\beta = 0,13$). Os coeficientes de regressão, também positivos, indicam que, quanto melhor a percepção do grupo (agência bancária) sobre essas dimensões do suporte organizacional, maior a expressão das referidas competências por parte dos gestores que integram o grupo.

Essa relação já era esperada, porque se pressupõe que a manutenção de boas condições de trabalho (Carbone e cols., 2005) e a existência de orientações e informações direcionais aos empregados (Gilbert, 1978), entre outros aspectos que caracterizam essas duas dimensões do suporte organizacional, exerçam influência sobre o desenvolvimento e a expressão de competências. Segundo Kozlowski e cols. (2000), quando há apoio da organização, é mais provável que o empregado consiga aplicar, no trabalho, os conhecimentos, habilidades e atitudes de que dispõe. Para execução eficaz de um trabalho, as pessoas necessitam de suporte da organização, ou seja, de condições propícias ao desempenho competente (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad, Freitas & Pilati, 2006).

Diferente do que era esperado, as outras duas dimensões da percepção coletiva de suporte organizacional (carga de trabalho e práticas de promoção e recompensa) não se revelaram preditoras da expressão de competências gerenciais no trabalho. Tais resultados, então, permitem confirmar apenas parcialmente a Hipótese 2:

H₂ – A percepção coletiva de suporte organizacional prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

Esses resultados sugerem que a percepção positiva sobre as dimensões do suporte organizacional nem sempre tem como conseqüência a maior expressão de competências no trabalho. As dimensões do suporte podem exercer ou não efeitos sobre a expressão de competências, dependendo da natureza dessas competências.

O poder preditivo exercido por duas dimensões da percepção coletiva de suporte (práticas de gestão de desempenho e suporte material) reforça a importância de a organização estudada, para favorecer a expressão das competências de seus empregados, atuar não apenas sobre componentes individuais – promovendo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes –, mas também sobre aspectos organizacionais, criando um ambiente que ofereça suporte psicossocial e material ao funcionário. Isso poderia facilitar a transferência de suas aprendizagens e a melhoria de seu desempenho no trabalho, conforme sugerem Brandão, Bahry e Freitas (2008) e Le Boterf (1999).

Entre as variáveis pertencentes ao nível 1, que representam características individuais dos gerentes, quatro delas (gênero, cargo exercido, grau de escolaridade e a experiência gerencial) foram utilizadas como controle. O gênero revelou-se preditor da expressão de competências de gestão de processos, gestão socioambiental, gestão estratégica e gestão de pessoas, indicando nesses quatro modelos que as mulheres tendem a expressar com maior intensidade tais competências gerenciais. Essa variável de controle foi utilizada porque diferenças de gênero no trabalho bancário (Costa, Costa & Viegas, 1999) muitas vezes impõem às mulheres a necessidade de se sobressaírem frente aos homens, a fim de se legitimarem no exercício de funções gerenciais.

O cargo exercido, por sua vez, apresentou efeito sobre as competências de gestão financeira, gestão socioambiental, gestão estratégica e gestão de pessoas. Aqueles que exercem cargos de nível diretivo (gerente geral ou gerente de segmento) expressam mais essas competências no trabalho, comparativamente aos gestores que desempenham funções de caráter operacional (gerente de módulo). Essa diferença já era esperada, na medida em

que, geralmente, quanto mais elevado o nível hierárquico do cargo maiores os requisitos para o seu exercício.

A experiência gerencial não apresentou efeito significativo sobre nenhuma das dimensões de competências, enquanto o grau de escolaridade revelou-se preditor apenas da expressão de competências de gestão financeira, indicando que, quanto mais elevado o nível de escolaridade, maior a expressão dessas competências no trabalho. As influências exercidas pelas referidas variáveis de controle foram, então, isoladas dos efeitos oriundos das variáveis explicativas que constituem o objeto principal desta investigação.

No nível 1 de análise, onze variáveis explicativas integravam os modelos de investigação: o número de horas de TD&E do funcionário, os cinco fatores de estratégias de aprendizagem no trabalho, os quatro fatores da percepção de suporte organizacional e a elaboração do plano de desenvolvimento de competências (PDC) do funcionário.

Diferente do que era esperado, o número de horas dedicadas pelo funcionário a atividades de TD&E não revelou efeito significativo sobre nenhuma das seis dimensões de competências gerenciais, o que permite rejeitar a Hipótese 3:

H₃ – O número de horas dedicadas pelo funcionário a atividades de TD&E prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

Como a quantidade de horas de TD&E constitui um indicador de aprendizagem formal, era esperado que essa variável atuasse como preditora da expressão de competências gerenciais, conforme foi verificado em estudo realizado por Felix (2005). Para explicar a rejeição dessa hipótese, é possível levantar algumas possibilidades: a) talvez os treinamentos realizados pelos gestores em 2007 não tivessem como objetivo instrucional o desenvolvimento de competências gerenciais, mas sim a aquisição de outras competências de interesse da empresa; b) pode ser que os treinamentos realizados tivessem o propósito de desenvolver competências gerenciais, mas não tenham sido eficientes; e c) é possível que os treinamentos tivessem o propósito de desenvolver competências gerenciais e tenham sido eficientes, mas havia alguma restrição situacional (como a ausência de suporte organizacional, por exemplo) que impossibilitou os gestores de expressarem, no trabalho, as competências desenvolvidas nos treinamentos realizados. Essas questões merecem ser examinadas mais atentamente pela organização estudada, por meio de avaliação dos treinamentos realizados, em especial no nível de aprendizagem e de impacto no trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Pilati & Borges-Andrade, 2006).

Outro aspecto merece ser comentado em relação ao número de horas dedicadas a atividades de TD&E. Embora essa variável, no nível individual, não tenha revelado nenhum efeito sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho, quando a quantidade de horas de TD&E foi analisada no nível da agência (média de horas de TD&E por gestor em cada agência), esta apresentou influência significativa sobre a expressão de competências de gestão financeira e de gestão socioambiental, conforme já relatado. Isso sugere que, pelo menos em relação a essas duas dimensões de competências, é melhor distribuir as ações de TD&E entre os gestores da agência, democratizando o acesso a oportunidades de aprendizagem, que concentrar as atividades de TD&E em um ou em poucos gestores dentro da agência.

No que se refere às estratégias de aprendizagem informal no trabalho, a reflexão extrínseca e intrínseca revelou-se a variável com maior contribuição para explicação de todas as seis dimensões de competências: gestão financeira ($\beta = 0,47$), gestão de processos ($\beta = 0,32$), gestão socioambiental ($\beta = 0,45$), gestão estratégica ($\beta = 0,39$), relacionamento com o cliente ($\beta = 0,36$) e gestão de pessoas ($\beta = 0,47$). Os coeficientes de regressão positivos indicam que quanto mais freqüente o uso dessa estratégia de aprendizagem, maior a intensidade com que as competências gerenciais são expressas no trabalho.

Esse resultado pode ser decorrente da natureza e da complexidade da função gerencial. Em contextos dinâmicos, que caracterizam grande parte da atividade empresarial, é comum ao gestor ter de lidar com problemas e situações inéditas, surpreendentes, de natureza singular (Le Boterf, 1999; Zarifian, 1999), cuja solução não se encontra prescrita. Nesses casos, resta ao profissional valer-se da reflexão sobre seu trabalho e sobre a relação entre este e diferentes aspectos da organização, a fim de encontrar soluções para os problemas com os quais se depara, o que pode ter efeitos positivos sobre a expressão de competências no trabalho. O poder preditivo dessa estratégia de aprendizagem pode decorrer também do próprio modelo de gestão da organização estudada, o qual exige do gestor a reflexão e a realização de inferências sobre as relações entre diferentes indicadores de desempenho, a fim de estabelecer estratégias de ação que melhor levem aos resultados desejados (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008).

Considerando a relevância preditiva dessa estratégia de aprendizagem, a organização estudada poderia considerar a possibilidade de implementar uma política instrucional de desenvolvimento da mesma, em seus cursos voltados para a formação gerencial. Não é recomendável, porém, que isso seja realizado num “vácuo” de conteúdos,

isto é, “desenvolver por desenvolver” essa estratégia. Seria melhor o uso de exercícios diversificados, individuais e em grupo, que exijam a utilização da reflexão extrínseca e intrínseca (conforme as descrições dos itens presentes na medida), no contexto de estudos de caso e exercícios voltados para os conteúdos específicos de cada curso, conforme recomendam Brandão e Borges-Andrade (2008).

A elevação de um desvio padrão na média de uso da estratégia de reflexão extrínseca e intrínseca (equivalente a 1,01 ponto em uma escala de 10 pontos), por exemplo, está associada a um aumento de: a) 0,47 desvio padrão (equivalente a aproximadamente 0,61 ponto em uma escala até 10) na média de expressão de competências de gestão financeira; b) 0,45 desvio padrão (cerca de 0,70 ponto) na média de expressão de competências de gestão socioambiental; e c) 0,47 desvio padrão (aproximadamente 0,43 ponto) na média de expressão de competências de gestão de pessoas, sendo estas as três dimensões de competências mais influenciadas pela adoção dessa estratégia de aprendizagem. Isso indica que um aumento na frequência de uso da reflexão (elevação da média de 8,10 para 9,11) está associado à elevação na intensidade da expressão de competências de: a) gestão financeira (elevação da média de 8,06 para 8,67); b) gestão socioambiental (aumento na média de 7,03 para 7,73); e gestão de pessoas (elevação da média de 8,42 para 8,85).

A busca de ajuda em material escrito, por sua vez, revelou-se preditora de quatro dimensões da expressão de competências gerenciais: gestão financeira ($\beta = 0,13$), gestão socioambiental ($\beta = 0,19$), gestão estratégica ($\beta = 0,12$) e relacionamento com o cliente ($\beta = 0,10$). Os coeficientes de regressão positivos indicam que o uso mais freqüente dessa estratégia de aprendizagem está associado a maior intensidade de expressão das referidas competências gerenciais.

Esse efeito positivo parece derivar de uma particularidade da indústria bancária. É que para reduzir a exposição a riscos, os bancos comumente adotam rígidos padrões operacionais e mecanismos de controle (Banco do Brasil, 2007a, 2008), em geral detalhadamente apresentados em normas, regulamentos, orientações escritas e procedimentos internos. Portanto, em um contexto de trabalho caracterizado pela forte normatização e pela padronização de procedimentos, era de se esperar a influência da busca de ajuda em material escrito sobre a expressão de competências gerenciais. Considerando o poder preditivo dessa variável, poderia a organização estudada considerar a possibilidade de aprimorar as funcionalidades de seus sistemas normativos ou de

implementar um banco de dados sobre as melhores práticas gerenciais, entre outras intervenções possíveis, para estimular e facilitar a consulta a materiais escritos.

Outra estratégia de aprendizagem no trabalho, a aplicação prática, apresentou efeito significativo sobre a expressão de competências de gestão de processos ($\beta = 0,24$), gestão estratégica ($\beta = 0,13$) e gestão de pessoas ($\beta = 0,09$). Tais coeficientes de regressão indicam que quanto mais freqüente o uso dessa estratégia de aprendizagem maior a intensidade com que as referidas competências gerenciais são expressas no trabalho. A elevação de um desvio padrão na freqüência de uso da aplicação prática (equivalente a um acréscimo de 1,19 ponto na média dessa variável) está associada, por exemplo, a um aumento de 0,24 desvio padrão (equivalente a aproximadamente 0,26 ponto) na expressão de competências de gestão de processos (elevação da média de 8,03 para 8,29).

Esses resultados também parecem decorrer do contexto dinâmico no qual se insere a atividade bancária. Nessa indústria, como produtos, processos e tecnologias se modificam e evoluem com freqüência (Pereira & Becker, 2003), é provável que os profissionais tenham, por vezes, que recorrer à experimentação e a tentativas sucessivas de lidar com novos sistemas e processos, visando adaptar-se mais rapidamente a mudanças em seu contexto de trabalho.

A busca de ajuda interpessoal também apresentou efeitos que, embora de pequena magnitude, revelaram-se significantes em relação a duas dimensões de competências gerenciais: gestão estratégica ($\beta = - 0,11$) e relacionamento com o cliente ($\beta = 0,09$). No modelo de expressão de competências de gestão estratégica, no entanto, o coeficiente de regressão dessa variável mostrou-se negativo, indicando um efeito contrário à suposição geral de que o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho está positivamente associado à eficácia da aprendizagem (Warr & Downing, 2000) ou ao desenvolvimento de competências (Brandão & Borges-Andrade, 2008). Nesse modelo, ao contrário do que se esperava, a prática de consultar os colegas de trabalho está associada a uma redução na expressão de competências, o que pode sugerir o fornecimento de informações ou orientações incorretas por parte dos funcionários consultados, o que teria efeito negativo sobre a competência daqueles que os consultam. Mais estudos são necessários para confirmar a consistência desses achados.

Diferente também do que era esperado, o uso da estratégia de reprodução não revelou nenhum efeito significativo sobre as seis dimensões de competências gerenciais. Tais resultados sugerem que o uso de determinadas estratégias de aprendizagem no

trabalho não resulta, necessariamente, no desenvolvimento e na aplicação de competências gerenciais. Assim, essas estratégias podem não ser úteis para todas as pessoas, ocupações e organizações, ou para o desenvolvimento de quaisquer competências, conforme já comentaram Sonnentag e cols. (2004) e Warr e Downing (2000).

Esses resultados permitem confirmar parcialmente a Hipótese 4:

H₄ – O uso de estratégias de aprendizagem no trabalho prediz a expressão de competências gerenciais.

A confirmação dessa hipótese, ainda que parcialmente, representa importante contribuição desta investigação para o aprofundamento dos estudos sobre conseqüências do uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, em especial por duas razões: a) as relações preditivas aqui identificadas, em sua grande maioria, vão ao encontro da suposição teórica de que o uso das referidas estratégias de aprendizagem está positivamente associado à eficácia da aprendizagem e sua transferência para o trabalho (Warr & Downing, 2000); e b) embora diversos autores (Holman e cols., 2001; Sonnentag e cols. 2004, por exemplo) já tivessem apontado a necessidade de pesquisadores examinarem se as estratégias de aprendizagem levam à aquisição de competências ou ao desempenho competente, esta parece ser a primeira investigação que se dedicou a examinar essas relações em contextos de trabalho.

A elaboração do plano individual de desenvolvimento de competências – outra variável explicativa do nível 1 –, diferente do que era esperado, não revelou exercer efeito significativo sobre nenhuma das seis dimensões de competências, o que permite rejeitar a Hipótese 5:

H₅ – A elaboração do Plano de Desenvolvimento de Competências (PDC) pelo funcionário prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

Essa variável foi incluída no modelo de investigação como indicador da motivação do indivíduo para aprender, visto que essa característica pessoal poderia influenciar o sucesso das atividades de aprendizagem realizadas pelo funcionário (Colquitt e cols., 2000; Warr & Bunce, 1995) e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas competências. Como na organização estudada é facultado ao funcionário, a cada semestre, elaborar um plano de desenvolvimento de competências (PDC), assumiu-se, para efeito desta pesquisa, que a elaboração desse PDC representaria um indicativo da motivação da pessoa para desenvolver-se profissionalmente.

O uso dessa variável, em substituição a tradicionais medidas de motivação para aprendizagem, em geral baseadas em escalas de auto-relato (Colquitt e cols., 2000; Warr e cols., 1999), seguiu recomendação de Lacerda e Abbad (2003) e Mathieu e Martineau (1997), para quem é importante a realização de pesquisas utilizando indicadores de motivação mais abrangentes e alternativos às referidas escalas.

Nesta pesquisa, no entanto, o indicador adotado não apresentou efeito significativo, talvez porque a elaboração do PDC represente uma variável distal entre os condicionantes da expressão de competências gerenciais. É possível que outras variáveis atuem como mediadoras da relação entre a motivação para aprender e a competência no trabalho, o que merece ser examinado melhor em investigações futuras.

Finalmente, quando analisados no nível 1 (individual), alguns fatores da percepção de suporte organizacional também se revelaram preditores da expressão de competências gerenciais. Embora os quatro fatores dessa variável sejam conceituados como representativos de características das agências bancárias (nível 2), eles foram inseridos também no nível individual de análise. Isso porque a percepção de suporte pode resultar tanto de características objetivas do suporte oferecido pela organização quanto de características pessoais dos empregados. Dois indivíduos trabalhando na mesma agência bancária podem reportar diferentes níveis de suporte percebido, dependendo de sua capacidade de processar informações, de seus interesses pessoais, experiências e de outras características individuais, conforme sugerem Van der Vegt e cols. (2000).

Assim, nos três modelos testados por meio de análise multinível (gestão financeira, gestão de processos e gestão socioambiental), as observações individuais dos gestores foram agregadas para representar a percepção coletiva de suporte organizacional (nível 2 de análise) em cada agência. Em seguida, para representar o nível 1 de análise (individual), essa variável foi operacionalizada pelo cálculo do desvio do escore individual de suporte organizacional em relação à média da agência (Bliese & Jex, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), isto é, pela diferença entre a percepção individual e a percepção coletiva de suporte organizacional, denominada desvio individual dentro da agência, nos quatro fatores que compõem essa escala de medida.

Tais desvios individuais em relação às práticas de gestão de desempenho da empresa, um dos fatores da percepção de suporte, revelaram efeitos significantes sobre a expressão de competências de gestão financeira ($\beta = 0,14$), gestão de processos ($\beta = 0,21$) e gestão socioambiental ($\beta = 0,24$). O desvio individual do fator carga de trabalho, por sua

vez, apresentou pequeno efeito ($\beta = 0,09$) sobre a expressão de competências de gestão financeira. Tais efeitos representam a influência da posição relativa do indivíduo dentro da sua agência – neste caso operacionalizada pela diferença entre o escore individual e a média da agência nos quatro fatores de suporte organizacional – sobre a expressão de competências no trabalho, o que alguns autores denominam efeito “lagoa dos sapos” (Bliese & Jex, 2002; Hox, 2002; Kozlowski & Klein, 2000), conforme explicado na seção 6.3 desta tese. Esses resultados sugerem a importância de a organização não apenas aprimorar o suporte que oferece aos seus gestores – em relação às práticas organizacionais de gestão de desempenho e à carga de trabalho –, mas também garantir que esse apoio esteja igualmente disponível a todos os gerentes de uma agência.

Em dois modelos testados (expressão de competências de gestão de processos e de gestão socioambiental), o coeficiente de regressão da percepção sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa revelou-se significativo tanto para a média da agência (nível 2) quanto para o desvio individual dentro da agência (nível 1). Em tais modelos, portanto, essa dimensão da percepção de suporte organizacional operou simultaneamente nos dois níveis de análise, conforme foi hipotetizado. Diferentemente do esperado, no entanto, os desvios individuais inerentes aos fatores suporte material e práticas de promoção e recompensa não se revelaram preditores da expressão de competências gerenciais.

Nos três modelos testados por meio de análise regressão múltipla (gestão estratégica, relacionamento com o cliente e gestão de pessoas), por sua vez, utilizou-se apenas a percepção individual de cada gestor acerca do suporte organizacional, nos quatro fatores dessa escala de medida. Isso porque, conforme relatado, em tais modelos não havia diferenças suficientes entre as agências, em relação às variáveis critério, que justificassem a realização de análises multiníveis.

Nesses modelos, a percepção do indivíduo sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa também revelou efeito significativo sobre a expressão de competências de gestão estratégica ($\beta = 0,09$), relacionamento com o cliente ($\beta = 0,08$) e gestão de pessoas ($\beta = 0,09$). Esses resultados já eram esperados, porque se supõe que a capacitação dos funcionários (Carbone e cols., 2005) e a existência de orientações e informações relativas ao trabalho (Gilbert, 1978), entre outros aspectos que caracterizam essa dimensão do suporte organizacional, exerçam influência positiva sobre o desenvolvimento e a expressão de diferentes competências.

Considerando o poder preditivo dessa variável sobre diferentes dimensões da competência gerencial, poderia a organização estudada avaliar a possibilidade de realizar intervenções para aprimorar suas práticas e instrumentos de gestão do desempenho, o que tende a favorecer a expressão de competências no trabalho, conforme sugerem Abbad e Borges-Andrade (2004), Brandão, Zimmer e cols. (2008) e Le Boterf (1999).

Por outro lado, diferentemente do que foi hipotetizado, as percepções individuais sobre os demais fatores de suporte organizacional (suporte material, carga de trabalho e práticas de promoção e recompensa) não se revelaram preditoras da expressão de competências no trabalho. Isso indica que a percepção positiva do empregado sobre as dimensões do suporte organizacional nem sempre tem como decorrência a maior expressão de competências no trabalho. Os fatores do suporte podem exercer ou não efeitos sobre as competências profissionais, dependendo, por exemplo, da natureza dessas competências.

Os resultados permitem confirmar apenas parcialmente a Hipótese 6:

H₆ – O desvio individual da percepção de suporte organizacional (desvio dentro da agência) prediz a expressão de competências gerenciais no trabalho.

No que se refere aos efeitos moderadores investigados, pode-se verificar que, diferente do que era esperado, nenhum dos quatro fatores da percepção de suporte organizacional, nos dois níveis de análise, revelou-se moderador da relação entre o número de horas dedicadas a TD&E e a expressão de competências no trabalho, o que permite rejeitar a Hipótese 7:

H₇ – A percepção de suporte organizacional (individual e coletiva) modera a relação entre o número de horas dedicadas a TD&E e a expressão de competências gerenciais.

A relação entre a quantidade de horas de TD&E e a expressão de competências é indicativa da transferência de aprendizagem, ou seja, da aplicação, no trabalho, dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelos empregados nas atividades de capacitação empreendidas ou apoiadas pela organização. Era esperado, portanto, que a percepção de suporte organizacional moderasse essa relação, conforme sugerem Abbad-OC (1999) e Rhodes e Eisenberger (2002). É possível que esse efeito não tenha sido aqui identificado por duas razões: a) talvez a quantidade de horas de TD&E não represente indicador confiável de aprendizagem formal, conforme já discutido nesta seção; e b) a percepção de suporte organizacional pode representar um fator de influência distal

dessa relação, de maneira que esta variável afetaria a transferência da aprendizagem apenas ocasionalmente, de modo descontínuo (Abbad, Freitas & Pilati, 2006). Mais estudos são necessários para examinar a existência desses efeitos moderadores, talvez com a utilização de medidas correlatas à percepção de suporte organizacional, como a de suporte à transferência da aprendizagem (Abbad & Sallorenzo, 2001; Brandão, Bahry & Freitas, 2008), que se pressupõe exerça influência proximal sobre a transferência da aprendizagem.

Sobre as relações entre estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências gerenciais, por sua vez, foram identificados efeitos moderadores exercidos por fatores da percepção de suporte organizacional, em quatro dos modelos testados (gestão financeira, gestão de processos, gestão estratégica e gestão de pessoas).

O fator carga de trabalho (desvio individual dentro da agência) revelou-se: a) atenuante do efeito da estratégia de “reflexão extrínseca e intrínseca” sobre a expressão de “competências de gestão financeira”; e b) potencializador do efeito da estratégia de “busca de ajuda em material escrito” sobre a expressão dessas competências, conforme mostram os gráficos de plotagem de interações (figuras 22 e 23) apresentados na seção 8.2.3.1. Quando a percepção do indivíduo sobre sua carga de trabalho é mais negativa que a percepção do seu grupo (agência bancária), então é mais fraca a relação entre a “busca de ajuda em material escrito” e as referidas competências. Talvez isso ocorra porque, em um contexto de inadequação da carga de trabalho, o indivíduo não dispõe de tempo para consultar normativos, orientações escritas e outras informações relevantes para o trabalho, o que inibiria o uso dessa estratégia de aprendizagem e seus efeitos sobre a expressão de competências. Essa diferença negativa entre a percepção individual e a percepção coletiva acerca da carga de trabalho, por outro lado, intensifica a influência da reflexão sobre a expressão de competências. Pode ser que isso ocorra porque, em um ambiente caracterizado pela inadequação da carga de trabalho, o empregado não tenha tempo suficiente para consultar materiais escritos ou colegas de trabalho, tendo que se valer da “reflexão extrínseca e intrínseca” para resolver rapidamente os problemas com os quais se depara. Esse contexto, então, induziria o uso dessa estratégia de aprendizagem e seus efeitos sobre a expressão de “competências de gestão financeira”.

No modelo de expressão de “competências de gestão de processos”, dois termos de interação entre variáveis também se revelaram significantes: a) entre a estratégia de aprendizagem “reflexão extrínseca e intrínseca” (nível 1) e a percepção coletiva sobre “práticas de gestão de desempenho” (nível 2); e entre a estratégia de aprendizagem

“aplicação prática” (nível 1) e a percepção coletiva sobre “práticas de gestão de desempenho” (nível 2). Tais interações constituem efeitos do tipo *cross-level* (Brandão, Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2008; Kozlowski & Klein, 2000), isto é, entre variáveis de diferentes níveis, e indicam que a referida dimensão da percepção coletiva de suporte organizacional modera a relação entre o uso dessas estratégias de aprendizagem e a expressão de “competências de gestão de processos”.

O efeito do uso da “reflexão extrínseca e intrínseca” sobre a expressão de competências é maior quando o grupo percebe mais positivamente as práticas de gestão de desempenho adotadas pela organização, e vice-versa, enquanto o efeito da estratégia “aplicação prática” é menor quando o grupo percebe mais positivamente as práticas de gestão de desempenho da empresa, e vice-versa, conforme mostram os gráficos de plotagem de interações (figuras 27 e 28) apresentados na seção 8.2.3.2. A interação dessa dimensão do suporte organizacional com a estratégia “reflexão” exerce efeito positivo, enquanto a interação com a estratégia de “aplicação prática” exerce efeito negativo, o que parece razoável. É que a percepção sobre “práticas de gestão de desempenho” inclui aspectos relacionados ao oferecimento de orientações, oportunidades de capacitação e *feedbacks* aos gestores, bem como a consideração das sugestões e propostas criativas feitas por eles para aprimorar o trabalho. Assim, uma percepção mais positiva sobre tais práticas de gestão pode não apenas induzir o gerente à “reflexão” acerca do seu trabalho, mas também ampliar o efeito do uso dessa estratégia de aprendizagem sobre o desenvolvimento e a aplicação de competências no trabalho. A utilização da estratégia de aprendizagem “aplicação prática”, por outro lado, diz respeito às tentativas do empregado de aprender com base na experimentação, por tentativa e erro. Assim, quando o empregado está em um ambiente de trabalho caracterizado pela existência de orientações, oportunidades de capacitação e *feedbacks* – o que caracteriza “práticas de gestão de desempenho” – é provável que a maior presença dessa dimensão do suporte organizacional faça com que o gerente tenha que recorrer menos ao uso da referida estratégia para aprender, bem como mitigue os efeitos dela sobre o desenvolvimento e a aplicação de “competências de gestão de processos”.

A percepção individual sobre as práticas de gestão de desempenho da organização revelou esses mesmos efeitos moderadores em outros dois modelos testados: atenuou a influência da “aplicação prática” sobre a expressão de competências de gestão estratégica e de gestão de pessoas; e potencializou o efeito da “reflexão extrínseca e intrínseca” sobre

essas duas dimensões de competências gerenciais, conforme mostram os gráficos de plotagem de interações (figuras 36, 37, 42 e 43) apresentados nas seções 8.2.4.1 e 8.2.4.3.

Ainda no nível individual, a percepção sobre as práticas de gestão de desempenho adotadas pela organização (desvio individual dentro da agência) revelou-se moderadora da relação entre o uso da “aplicação prática” e a expressão de “competências de gestão de processos”. Conforme comentado, quando o contexto de trabalho do empregado é caracterizado por boas práticas de gestão de desempenho, é provável que a maior presença dessa dimensão do suporte organizacional faça com que o gerente não precise recorrer à experimentação e à aprendizagem por tentativa e erro. Pode ser que este aspecto iniba o uso da estratégia “aplicação prática” e seus efeitos sobre a expressão de “competências de gestão de processos”.

Diferente do que era esperado, outros dois fatores da percepção de suporte organizacional (suporte material e práticas de promoção e recompensa) não se revelaram moderadores das relações entre as estratégias de aprendizagem e as seis dimensões de competências gerenciais. Tais resultados, então, permitem confirmar apenas parcialmente a Hipótese 8:

H₈ – A percepção de suporte organizacional (individual e coletiva) modera a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho e a expressão de competências gerenciais.

Foram discutidos nesta seção os modelos testados para as seis dimensões de competências gerenciais. Em síntese, foi possível identificar os valores preditivos de características dos gestores (nível do indivíduo) e de características das agências (nível do grupo) sobre a expressão de competências gerenciais no trabalho, o que constitui objetivo específico da presente investigação. Isolados os efeitos das variáveis de controle, as variâncias explicadas pelos modelos mostraram-se de magnitudes semelhantes, recaindo sobre a expressão de competências de relacionamento com o cliente o menor percentual de explicação (25,6%) e, sobre o modelo de expressão de competências de gestão financeira de negócios, a maior variância explicada (pelo menos 37,5%). Os resultados obtidos permitiram confirmar parcialmente as hipóteses H₁, H₂, H₄, H₆ e H₈, e rejeitar as hipóteses H₃, H₅ e H₇.

Foi da reflexão extrínseca e intrínseca, uma das estratégias de aprendizagem no trabalho, a maior contribuição relativa para explicação de todas as seis dimensões de

competências gerenciais. A percepção sobre as práticas de gestão de desempenho da empresa, uma das dimensões do suporte organizacional, também se revelou preditora das seis dimensões de competências, embora tenha apresentado efeitos de menor magnitude.

Em três modelos testados (competências de gestão financeira, gestão de processos e gestão socioambiental), foram identificadas diferenças entre as agências em relação às variáveis critério, o que justificou o uso da análise multinível. Nesses modelos, foram identificados efeitos: a) diretos de variáveis do nível 1 sobre a expressão de competências gerenciais; b) diretos do tipo *cross-level* (Kozlowski & Klein, 2000), exercidos por variáveis do nível 2 sobre as competências gerenciais; c) diretos do tipo *frog-pond* (Hox, 2002), exercidos pela posição relativa do indivíduo dentro de sua agência; e d) moderadores (Aiken & West, 1991) exercidos por dimensões do suporte organizacional sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e competências gerenciais. Além disso, algumas variáveis de nível 1, como o desvio individual da percepção sobre as práticas de gestão de desempenho da organização (desvio dentro da agência), por exemplo, revelaram possuir efeitos randômicos (Kreft & De Leeuw, 1998), de tal forma que a magnitude da influência que elas exercem sobre a expressão de competências gerenciais varia dependendo da agência em que o indivíduo trabalha.

Tais resultados confirmam a pertinência de utilizar a análise multinível para teste desses modelos, posto que, considerando a existência de dependência entre observações individuais dentro das agências, essa técnica de análise permite gerar estimativas preditivas mais precisas e examinar melhor as relações entre variáveis que pertencem a diferentes níveis (Kozlowski & Klein, 2000). Ademais, a utilização desse recurso metodológico facilitou a identificação de fatores contextuais que influenciam direta ou moderadamente a expressão de competências no trabalho, fazendo com que esta investigação pudesse oferecer contribuições mais ricas e relevantes para compreensão do fenômeno estudado.

Nos outros três modelos testados (competências de gestão estratégica, de relacionamento com o cliente e de gestão de pessoas), eram praticamente inexistentes as diferenças entre as agências em relação às variáveis critério. Como não houve, então, violação do pressuposto de independência entre as observações individuais, pôde-se utilizar a regressão múltipla como técnica de análise. Nesses modelos, foram identificados efeitos: a) diretos de variáveis do nível individual sobre a expressão de competências no trabalho; e b) moderadores (Aiken & West, 1991) exercidos por uma das dimensões do

suporte organizacional (práticas de gestão de desempenho) sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e competências gerenciais.

Serão apresentados e discutidos nas próximas seções os resultados do Estudo 3 desta investigação.

8.3 - ESTUDO 3: TESTE DOS MODELOS DE EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS COMO VARIÁVEL MEDIADORA DA RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS DAS AGÊNCIAS E SEU DESEMPENHO

Conforme comentado anteriormente, o desempenho das agências do Banco do Brasil é avaliado em seis diferentes perspectivas: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade (Banco do Brasil, 2005; Brandão, Zimmer e cols., 2008). Como essa avaliação constitui a variável critério deste estudo, conforme exposto na seção 6.4, procurou-se então testar seis modelos de expressão de competências gerenciais como variável mediadora da relação entre características das agências e seu desempenho, sendo um modelo para cada perspectiva de desempenho das agências.

A variável hipotetizada como mediadora – a expressão de competências gerenciais –, por sua vez, foi mensurada tanto por auto quanto por heteroavaliação de competências, conforme exposto no Capítulo 7 desta tese. Como não havia correlação substancial entre tais medidas, estas foram tratadas isoladamente, para efeito de teste dos modelos. Buscou-se testar cada um dos seis modelos utilizando primeiro a auto-avaliação de competências e, depois, a heteroavaliação. Utilizou-se, para tanto, dois bancos de dados: um que continha a auto-avaliação de gerentes gerais de 196 agências; e outro composto pela heteroavaliação de gerentes gerais⁶⁹ de 229 agências.

Foram realizadas análises de regressão múltipla (*ordinary least squares*) para teste dos modelos, visto que todas as variáveis encontravam-se no mesmo nível de análise (agência bancária). Antes, porém, foram feitas análises exploratórias no banco de dados, para examinar as estatísticas descritivas univariadas, o percentual de dados ausentes, a existência de casos extremos multivariados e o atendimento a pressupostos exigidos para utilização dessa técnica estatística.

⁶⁹ Estes gerentes gerais de agências tiveram as suas competências avaliadas pelos gerentes regionais ou estaduais a que estavam diretamente subordinados, conforme explicado no capítulo anterior.

8.3.1 – Análises exploratórias e verificação de pressupostos

A análise das estatísticas descritivas univariadas permitiu verificar que inexistiam dados ausentes para as variáveis obtidas por fonte secundária (participação nos lucros e resultados, tamanho, grau de complexidade, horas de TD&E e desempenho da agência). Também não havia dados ausentes para os fatores da percepção de suporte organizacional. Na medida de competências gerenciais, no entanto, foram identificados dois casos na auto-avaliação de competências e três casos na heteroavaliação, que possuíam mais de 10% de respostas ausentes ou que assinalaram a mesma resposta para todos os itens da escala (respostas invariadas), razão pela qual foram excluídos das análises posteriores.

Em seguida, verificou-se que, por ocasião da coleta dos dados relativos à heteroavaliação de competências, dois gerentes regionais participantes estavam localizados há menos de três meses em suas respectivas regionais. Esses gerentes regionais produziram heteroavaliações de competências para quatro agências subordinadas a eles. Optou-se por excluir esses quatro casos da amostra, visto que quatro meses de exercício do cargo foram considerados prazo mínimo para que o gerente regional pudesse produzir estimativas confiáveis sobre as competências expressas por seus subordinados.

Além disso, utilizando a distância de *Mahalanobis* (Neiva e cols., 2007; Pasquali, 2005), foram identificadas oito agências que constituíam casos extremos multivariados, no banco de dados que continha a auto-avaliação de competências, e dez agências no banco que continha a heteroavaliação. Em análises posteriores, verificou-se que tais casos produziam resíduos elevados e prejudicavam o ajuste dos modelos, razão pela qual também foram excluídos das análises, conforme sugerem Abbad, Neiva e Tróccoli (2007).

Com as referidas exclusões, a amostra foi reduzida para 186 participantes, no banco de dados com a auto-avaliação de competências, e 212 participantes no banco que continha a heteroavaliação de competências.

No que se refere ao atendimento de requisitos para teste dos modelos, verificou-se inicialmente o tamanho da amostra. Em relação a esse aspecto, alguns autores (Abbad e cols., 2007; Tabachnick & Fidell, 1989) sugerem como regra geral a necessidade de haver pelo menos 50 casos acrescidos de mais 8 respondentes para cada variável preditora. No caso do presente estudo, considerando a existência de 14 variáveis predictoras (aí incluídas as variáveis de controle, explicativas e mediadoras) – cujos efeitos hipotetizados já foram descritos na seção 6.4 – era necessária uma amostra de pelo menos 162 agências, de forma que esse requisito foi cumprido.

Um dos pressupostos da análise de regressão refere-se à distribuição normal dos resíduos, o que só pode ser examinado depois que o modelo de regressão é testado (Abbad e cols., 2007; Hair e cols., 2005), aspecto que será comentado mais adiante. Antes de testar os modelos de regressão, no entanto, foi verificada a normalidade da distribuição das variáveis. Foram analisados os histogramas (com curva normal) e os índices de assimetria e curtose das variáveis contínuas, tendo a significância desses valores (ao nível de 0,05) sido verificada por meio do escore *Z*, conforme recomendam Hair e cols. (2005) e Abbad e cols. (2007).

Todas as variáveis revelaram índices de assimetria e curtose diferentes de zero, ou seja, ausência de distribuição normal. A grande maioria delas, no entanto, apresentou desvios de pequena magnitude (inferiores a 1,0 para ambos os indicadores), os quais, segundo Miles e Shevlin (2001), causam pouco ou nenhum efeito sobre a precisão dos parâmetros estimados. Duas variáveis critério, no entanto, apresentaram índices de assimetria e curtose que indicam desvios de normalidade mais substanciais (que variavam de moderados a severos): o desempenho da agência na perspectiva clientes (curtose = 4,910; erro padrão = 0,333; assimetria = 1,378; erro padrão = 0,167) e o desempenho na perspectiva comportamento organizacional (curtose = 1,939; erro padrão = 0,333; assimetria = -1,342; erro padrão = 0,167). Como as amostras ajustadas para este estudo (186 participantes na auto-avaliação de competências e 212 na heteroavaliação) não eram de tamanho tão expressivo⁷⁰ quanto àquelas utilizadas no estudo anterior (seção 8.2), tais desvios de normalidade poderiam afetar os parâmetros estimados, prejudicando a estabilidade dos modelos resultantes (Miles & Shevlin, 2001).

Antes de decidir sobre a realização de transformações (Pasquali, 2006; Tabachnick & Fidell, 1989) para normalizar a distribuição do desempenho das agências nas perspectivas *clientes* e *comportamento organizacional*, investigou-se a presença de casos extremos univariados nessas variáveis, os quais poderiam ter causado os referidos desvios de normalidade. Por meio do gráfico denominado diagrama de caixa (*boxplot*), foram identificados dois casos extremos em cada uma dessas variáveis. Com a simples exclusão desses casos extremos, o valor da assimetria da variável “desempenho da agência na perspectiva clientes” foi reduzido para 0,534 (e.p. = 0,168) e o da curtose para 0,821 (e.p. = 0,334), enquanto na variável “desempenho da agência na perspectiva comportamento

⁷⁰ Amostras maiores poderiam atenuar os eventuais efeitos de desvios de normalidade (Hair e cols., 2005; Pasquali, 2006), conforme discutido na seção 8.2 da presente tese.

organizacional” a assimetria caiu para -1,010 (e.p. = 0,168) e a curtose para 0,096 (e.p. = 0,334), índices que causam pouco ou nenhum efeito sobre a precisão dos parâmetros estimados (Miles & Shevlin, 2001).

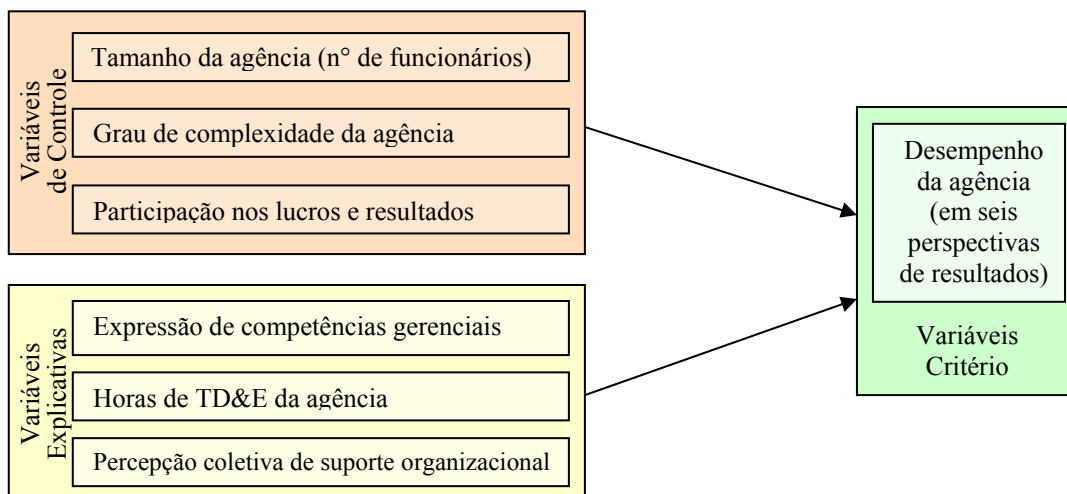
Como a exclusão desses casos extremos não prejudicaria substancialmente o tamanho das amostras⁷¹, optou-se por simplesmente eliminá-los e prosseguir com as análises utilizando os dados originais, sem a sua transformação. Essa opção foi feita porque transformações logarítmicas ou exponenciais nessas variáveis, embora também pudessem normalizar suas distribuições (Pasquali, 2006; Tabachnick & Fidell, 1989), poderiam dificultar a interpretação dos resultados (Miles & Shevlin, 2001; Pasquali, 2006).

Depois de testados os modelos de investigação, foi examinado ainda o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, homoscedasticidade e ausência de multicolinearidade, conforme exposto adiante.

Finalmente, tratando-se de modelos que investigavam a existência de efeitos mediadores, foram examinados três requisitos para caracterizar esses efeitos. Tais condições referem-se à necessidade de haver relação significativa entre (Abbad e cols., 2007; Van Yperen e cols., 1999): a) as variáveis explicativas e as variáveis mediadoras; b) as variáveis explicativas e a variável critério; e c) as variáveis mediadoras e a variável critério. Isso foi analisado por meio da extração de correlações bivariadas entre as variáveis integrantes dos modelos de investigação, sendo um modelo para cada perspectiva de desempenho das agências (seis variáveis critério). Essa verificação, entretanto, demonstrou que, para nenhuma das seis variáveis critério, esses três requisitos tinham sido concomitantemente satisfeitos, na maioria dos casos porque não havia relação significativa entre variáveis hipotetizadas como explicativas (horas de TD&E da agência e fatores da percepção de suporte organizacional) e as variáveis critério (perspectivas de desempenho das agências).

Em decorrência, ficou prejudicada a investigação de efeitos mediadores. Pôde-se testar apenas a existência de efeitos diretos exercidos pelas variáveis que revelaram relação significativa com as perspectivas de desempenho das agências. A Figura 46 apresenta o modelo ajustado de investigação.

⁷¹ A exclusão desses casos extremos univariados reduziu a amostra para 184 participantes, no banco de dados com a auto-avaliação de competências, e 210 participantes no banco que continha a heteroavaliação de competências. Isso, no entanto, ocorreu apenas nos modelos que tinham como variáveis critério o desempenho das agências nas perspectivas *clientes* e *comportamento organizacional*.



Nível II – Agência

Figura 46. Modelo ajustado de variáveis preditoras do desempenho de agências do Banco do Brasil.

Tendo sido avaliados esses pressupostos, procedeu-se então ao teste dos seis modelos de investigação, um para cada perspectiva de desempenho das agências. Os resultados e respectivas discussões encontram-se descritos nas próximas seções. Antes, porém, são apresentados os dados descritivos das variáveis integrantes do presente estudo.

8.3.2 – Dados descritivos

Extraíram-se a média aritmética e o desvio padrão das variáveis explicativas e critérios componentes dos modelos de investigação, visando identificar a intensidade com que se apresentavam na amostra investigada.

Em relação às variáveis critério, a Tabela 48 apresenta as médias e desvios padrão dos escores obtidos pelas agências nas seis perspectivas de desempenho pelas quais estas são avaliadas.

TABELA 48
Médias e Desvios Padrão dos Escores de Desempenho das Agências

Perspectivas de Desempenho	Média	Desvio Padrão
Comportamento organizacional	519,15	77,40
Resultado econômico	453,36	97,70
Processos internos	431,06	52,28
Estratégia e operações	415,39	53,73
Clientes	406,24	28,03
Sociedade	97,68	32,86

Nota. De acordo com os parâmetros estabelecidos pela organização no primeiro semestre de 2008, os escores mínimo e máximo em cada perspectiva de desempenho variaram de 100 a 600, exceto na perspectiva Sociedade, cuja pontuação variou de 0 a 150.

Pode-se observar que o maior escore médio de desempenho das agências recaiu sobre a perspectiva comportamento organizacional, a qual inclui metas relacionadas à realização de treinamentos e à conformidade da jornada de trabalho, entre outras. De outro lado, encontram-se entre as menores médias de desempenho a perspectiva clientes, que contempla metas relacionadas ao crescimento qualificado do número de contas especiais e ao desempenho da carteira de clientes, por exemplo, e a perspectiva sociedade⁷², que contém indicadores referentes ao número de ações sociais realizadas (alfabetização de jovens e adultos, por exemplo) e de operações de fomento ao desenvolvimento regional sustentável, entre outras. A perspectiva clientes revelou também o menor desvio padrão, o que indica razoável homogeneidade no desempenho das agências nessa perspectiva. Embora os escores médios das perspectivas apresentem magnitudes diferentes, todos eles encontram-se em patamares muito próximos ou superiores ao desempenho esperado pelo Banco (geralmente 400 pontos).

A Tabela 49 apresenta as médias e desvios padrão da expressão de competências gerenciais (auto e heteroavaliação dos gestores) nas seis dimensões dessa medida. A maior média e o menor desvio padrão, tanto na auto quanto na heteroavaliação, recaíram sobre as competências de “relacionamento com cliente”. O fator “competências de gestão socioambiental”, por outro lado, obteve as menores médias e desvios padrão mais elevados, o que sugere maior heterogeneidade entre os participantes e a necessidade de muitos deles aprimorarem competências relacionadas à promoção do desenvolvimento regional sustentável, da responsabilidade socioambiental e do desenvolvimento econômico e social do País, ou de a organização oferecer maior apoio para tanto. Pode-se observar, também, que a avaliação realizada pelos gerentes gerais das agências (auto-avaliação de competências) parece ser mais leniente que aquela feita pelos seus superiores hierárquicos (heteroavaliação), embora a percepção dos dois grupos pareça semelhante em termos de quais dimensões de competências gerenciais são mais e menos expressas pelos gestores em seu trabalho.

⁷² A média obtida nessa perspectiva de desempenho figura entre as menores tanto em números absolutos quanto em termos relativos. Como a perspectiva sociedade foi recentemente introduzida no modelo de avaliação de desempenho do Banco do Brasil – estando sua implementação ainda em fase de testes –, ela figura como um bônus de desempenho para as agências, podendo alcançar a pontuação máxima de 150 pontos, enquanto nas demais perspectivas a pontuação máxima é igual a 600.

TABELA 49

Médias e Desvios Padrão da Auto e da Heteroavaliação de Competências Gerenciais

Competências Gerenciais	Auto-Avaliação		Heteroavaliação	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Relacionamento com o cliente	9,09	0,72	8,46	0,87
Gestão de pessoas	8,72	0,76	7,96	1,03
Gestão estratégica	8,59	0,80	7,73	1,19
Gestão financeira de negócios	8,52	0,88	7,73	1,01
Gestão de processos	8,07	0,99	7,60	1,04
Gestão socioambiental	7,59	1,27	7,47	1,13

No que se refere à percepção de suporte organizacional, a Tabela 50 mostra as médias e desvios padrão obtidos em cada dimensão do suporte. Vale ressaltar que, para efeito de cálculo do escore do fator “carga de trabalho”, as variáveis integrantes desse fator tiveram as suas médias invertidas, porque tinham conotação negativa, contrária à direção do construto. Em razão desse procedimento, as médias fatoriais apresentadas na Tabela 50 podem ser comparadas entre si. Todas elas estão dispostas na mesma direção do construto, ou seja, quanto maior a média, melhor a percepção a respeito do suporte organizacional. Pode-se observar que a percepção nas agências revela-se relativamente positiva em relação a três dimensões do suporte (suporte material, práticas de promoção e recompensa e práticas de gestão do desempenho), embora haja razoável heterogeneidade nas respostas. O fator “carga de trabalho”, no entanto, apresentou média inferior a quatro, sugerindo que os participantes percebem como inadequada a carga de trabalho a que estão sujeitos.

TABELA 50

Médias e Desvios Padrão dos Fatores da Percepção Coletiva de Suporte Organizacional

Dimensões da Percepção de Suporte Organizacional	Média	Desvio Padrão
Suporte material	6,84	1,44
Práticas de promoção e recompensa	6,71	1,10
Práticas de gestão do desempenho	6,62	1,07
Carga de trabalho	3,91	1,27

Por fim, verificou-se que a média de horas de TD&E dos gerentes por agência foi de 85,7 (desvio padrão = 41,5).

As próximas seções descrevem os testes dos modelos de investigação deste estudo.

8.3.3 – Resultados das análises de regressão múltipla (ordinary least squares – OLS)

Para testar os modelos de investigação, utilizou-se análise de regressão múltipla padrão. Como havia seis variáveis critério (as perspectivas de desempenho das agências do Banco: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade), foram conduzidas análises de regressão distintas para cada perspectiva de desempenho. Em cada análise, as variáveis foram introduzidas em três passos. No primeiro, foram inseridas apenas as variáveis de controle (tamanho da agência, grau de complexidade e participação nos lucros e resultados). Em seguida, no segundo passo, foram incluídas as variáveis explicativas que representavam características das agências (horas de TD&E da agência e fatores da percepção coletiva de suporte organizacional). Depois, no terceiro passo, foram introduzidos os fatores da heteroavaliação de competências gerenciais. Procurou-se, com esses passos, identificar a contribuição relativa da expressão de competências gerenciais e de características das agências para explicação do desempenho dessas unidades, depois de isolados os efeitos das variáveis de controle.

Por fim, essa mesma seqüência de passos foi repetida, utilizando-se, no terceiro passo, os fatores da auto-avaliação de competências gerenciais em substituição à heteroavaliação. Essas duas medidas (auto e heteroavaliação da expressão de competências) foram tratadas isoladamente nos testes dos modelos, posto que não havia correlação substancial entre elas.

8.3.3.1 – Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva estratégia e operações

Em relação à variável critério “desempenho das agências na perspectiva estratégia e operações”, computou-se inicialmente o modelo apenas com as variáveis de controle. Revelaram efeitos significantes o grau de complexidade da agência e a participação nos lucros e resultados, os quais, juntos, explicam aproximadamente 11% (R^2 ajustado) da variância do desempenho nessa perspectiva. Depois, foram inseridas as variáveis “horas de TD&E” e os quatro fatores da “percepção coletiva de suporte organizacional”. Apenas o número médio de horas de TD&E apresentou efeito significativo, respondendo por pouco mais de 2% da variância explicada. Em seguida, foram introduzidos os fatores da heteroavaliação de “competências gerenciais”. Revelaram efeitos significantes as competências de “gestão estratégica” e “gestão socioambiental”, as quais, juntas, explicam cerca de 5% da variância (R^2 ajustado) do desempenho em “estratégia e operações”.

Todas as variáveis apresentaram coeficientes de regressão positivos, à exceção das competências de “gestão socioambiental”, que revelaram efeito negativo sobre o desempenho na perspectiva em questão. Controlados os efeitos do grau de complexidade da agência e da participação nos lucros e resultados, as referidas variáveis explicativas são responsáveis por aproximadamente 7% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme mostra a Tabela 51.

TABELA 51

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Desempenho da Agência na Perspectiva Estratégia e Operações (Amostra com Heteroavaliação de Competências)

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Variáveis de Características da Agência	Modelo 3: Inclusão de Fatores da Heteroavaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância		
Grau de complexidade da agência	0,31**	0,34**	0,33**
Participação nos lucros e resultados	0,24**	0,23**	0,19*
Horas de TD&E da agência		0,16*	0,14*
Competências de gestão estratégica			0,26**
Competências de gestão socioambiental			-0,16*
R^2 ajustado	0,109	0,130	0,177
Mudança no R^2	0,117**	0,025*	0,054**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Estes mesmos três passos foram então repetidos, utilizando a auto-avaliação de competências em substituição à heteroavaliação. Revelaram efeitos positivos significantes as variáveis “horas de TD&E” e “competências de gestão financeira”, que juntas respondem por pouco mais de 5% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, depois de isolados os efeitos das variáveis de controle, conforme exposto na Tabela 52.

TABELA 52

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Desempenho da Agência na Perspectiva Estratégia e Operações (Amostra com Auto-Avaliação de Competências)

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Variáveis de Características da Agência	Modelo 3: Inclusão de Fatores da Auto-Avaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância		
Grau de complexidade da agência	0,21*	0,24**	0,23*
Participação nos lucros e resultados	0,25**	0,22*	0,23**
Horas de TD&E da agência		0,19*	0,18*
Competências de gestão financeira			0,17*
R^2 ajustado	0,066	0,096	0,118
Mudança no R^2	0,076**	0,034*	0,027*

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

8.3.3.2 – Variáveis predictoras do desempenho das agências na perspectiva resultado econômico

No que se refere à variável critério “desempenho das agências na perspectiva resultado econômico”, também foi computado primeiro o modelo apenas com variáveis de controle. Somente o grau de complexidade da agência apresentou efeito significativo, explicando aproximadamente 21% (R^2 ajustado) da variância do desempenho nessa perspectiva. Depois, foram inseridas as variáveis “horas de TD&E” e os quatro fatores da “percepção coletiva de suporte organizacional”. Apenas a percepção sobre as “práticas de gestão de desempenho” da empresa, uma das dimensões do suporte organizacional, revelou efeito significativo, respondendo por cerca de 3% da variância explicada. Por fim, foram introduzidos os fatores da heteroavaliação de “competências gerenciais”, tendo revelado efeitos significantes as competências de “gestão financeira” e de “gestão socioambiental”. Juntas, essas duas dimensões de competências gerenciais explicam aproximadamente 4% da variância (R^2 ajustado) do desempenho em “resultado econômico”.

Todas as variáveis apresentaram coeficientes de regressão positivos, exceto as competências de “gestão socioambiental”, que revelaram efeito negativo sobre o desempenho na perspectiva em questão. Controlado o efeito do grau de complexidade da agência, as variáveis com efeitos significantes são responsáveis por aproximadamente 7% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme mostra a Tabela 53.

TABELA 53

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Desempenho da Agência na Perspectiva Resultado Econômico (Amostra com Heteroavaliação de Competências)

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Variáveis de Características da Agência	Modelo 3: Inclusão de Fatores da Heteroavaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância		
Grau de complexidade da agência	0,46**	0,41**	0,40**
Práticas de gestão do desempenho (dimensão da percepção de suporte)		0,19*	0,19*
Competências de gestão socioambiental			-0,23**
Competências de gestão financeira			0,19*
R^2 ajustado	0,208	0,237	0,276
Mudança no R^2	0,212**	0,032*	0,046**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Estes mesmos três passos foram repetidos, desta vez utilizando a auto-avaliação de competências ao invés da heteroavaliação. Revelaram efeitos positivos significantes as

variáveis “práticas de gestão de desempenho” e “competências de gestão financeira”, que, depois de isolados os efeitos das variáveis de controle, respondem por pouco mais de 4% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme exposto na Tabela 54.

TABELA 54

Comparação entre os Modelos 1, 2 e 3 para a Variável Critério Desempenho da Agência na Perspectiva Resultado Econômico (Amostra com Auto-Avaliação de Competências)

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Variáveis de Características da Agência	Modelo 3: Inclusão de Fatores da Auto-Avaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância		
Grau de complexidade da agência	0,40**	0,36**	0,35**
Práticas de gestão do desempenho (dimensão da percepção de suporte)		0,15*	0,14*
Competências de gestão financeira			0,18*
R^2 ajustado	0,153	0,170	0,196
Mudança no R^2	0,158**	0,021*	0,031*

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

8.3.3.3 – Variáveis predictoras do desempenho das agências na perspectiva clientes

Em relação à variável critério “desempenho das agências na perspectiva clientes”, foram adotados exatamente os mesmos procedimentos descritos no teste dos modelos anteriores. Utilizando a amostra que continha a heteroavaliação de competências, no entanto, nenhuma das variáveis hipotetizadas como explicativas revelou-se preditora do desempenho da agência nessa perspectiva. Em seguida, quando foi utilizada a auto-avaliação de competências, em substituição à heteroavaliação, apenas o fator “competências de gestão de processos” revelou efeito significativo sobre o desempenho da agência. Controlado o efeito do grau de complexidade da agência, essa dimensão de competências gerenciais explica pouco mais de 2% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme exposto na Tabela 55.

TABELA 55

Comparação entre os Modelos 1 e 2 para a Variável Critério Desempenho da Agência na Perspectiva Clientes (Amostra com Auto-Avaliação de Competências)

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Fatores da Auto-Avaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância	
Grau de complexidade da agência	0,33**	0,32**
Competências de gestão de processos		0,16*
R^2 ajustado	0,101	0,123
Mudança no R^2	0,106**	0,026*

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

8.3.3.4 – Variáveis preditoras do desempenho das agências na perspectiva comportamento organizacional

No que se refere à variável critério “desempenho das agências na perspectiva comportamento organizacional”, nenhuma variável hipotetizada como explicativa revelou-se preditora dessa perspectiva de desempenho, quando utilizada a heteroavaliação de competências, a exemplo do ocorrido no teste do modelo anterior. Quando se utilizou, no entanto, a auto-avaliação de competências para teste do modelo, em lugar da heteroavaliação, então duas dimensões de competências gerenciais revelaram efeitos significantes: competências de “gestão estratégica” e de “gestão financeira”. Controlado o efeito do grau de complexidade da agência, essas duas dimensões de competências gerenciais explicam juntas aproximadamente 4% da variância explicada (R^2 ajustado) pelo modelo, conforme mostra a Tabela 56.

TABELA 56

Comparação entre os Modelos 1 e 2 para a Variável Critério Desempenho da Agência na

Variáveis Explicativas	Modelo 1: Inclusão de Variáveis de Controle	Modelo 2: Inclusão de Fatores da Auto-Avaliação de Competências
	Coeficientes Padronizados (Beta) e Significância	
Grau de complexidade da agência	-0,35**	-0,33**
Competências de gestão estratégica		0,23*
Competências de gestão financeira		-0,29*
R^2 ajustado	0,119	0,156
Mudança no R^2	0,124**	0,047*

Perspectiva Comportamento Organizacional (Amostra com Auto-Avaliação de Competências)

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

Finalmente, no que se refere ao desempenho das agências nas perspectivas “processos internos” e “sociedade”, as seis dimensões de competências gerenciais (tanto na auto e quanto na heteroavaliação), os quatro fatores da percepção de suporte organizacional e o número médio de “horas de TD&E” da agência não apresentaram efeitos significantes sobre o desempenho nessas perspectivas.

Em cada modelo testado nas seções anteriores, foi verificado o atendimento aos pressupostos de distribuição normal dos resíduos, linearidade, homoscedasticidade e ausência de multicolinearidade, seguindo as orientações de Abbad e cols. (2007) e Pasquali (2006). A multicolinearidade foi examinada por meio das estatísticas VIF (fator de inflação da variância), que se revelaram inferiores a 2 para todas as variáveis dos

modelos testados, e pelos valores de *tolerância* (TOL) das variáveis, que se apresentaram superiores a 0,5. Tais parâmetros, de acordo com os critérios sugeridos por Abbad e cols. (2007) e Hair e cols. (2005), confirmaram a ausência de multicolinearidade.

A verificação dos demais pressupostos foi feita por meio de dois gráficos (extraídos para cada um dos modelos testados): um mostrando as probabilidades acumuladas dos resíduos padronizados; e outro mostrando resíduos padronizados *versus* valores preditos. O primeiro gráfico mostrou que os resíduos padronizados, em cada um dos modelos, se distribuíam quase linearmente sobre uma reta que atravessava as coordenadas cartesianas num ângulo de 45°, sugerindo uma distribuição aproximada da normal (Pasquali, 2006). O segundo gráfico, por sua vez, revelou a ausência de um padrão sistemático (formato de U, reta ou espaçamento ascendente) na *plotagem* dos resíduos de cada modelo, indicando que os pressupostos de normalidade, linearidade e homoscedasticidade não foram violados (Abbad e cols., 2007; Pasquali, 2006).

8.3.4 – Discussão dos resultados

Neste Estudo 3, foram testados modelos que tinham como variáveis critério as seis perspectivas de desempenho das agências do Banco do Brasil: estratégia e operações; resultado econômico; clientes; comportamento organizacional; processos internos; e sociedade. Objetivou-se identificar valores preditivos de variáveis explicativas do nível da agência (horas de TD&E, fatores da percepção coletiva de suporte organizacional e expressão de competências gerenciais no trabalho) sobre o desempenho das agências em seis diferentes perspectivas (variáveis critério).

Três variáveis (tamanho da agência, grau de complexidade e distribuição de lucros e resultados) foram utilizadas como controle. Não foram identificados efeitos significantes exercidos pelo “tamanho da agência” em nenhum dos modelos testados. A variável “participação nos lucros e resultados”, por sua vez, revelou-se preditora do desempenho das agências apenas na perspectiva “estratégia e operações”. O “grau de complexidade da agência”, por fim, revelou efeitos significantes sobre todas as perspectivas de desempenho das agências. A influência exercida por essas variáveis foi, então, isolada dos efeitos oriundos das variáveis explicativas que constituem o objeto principal desta investigação.

Onze variáveis explicativas integravam os modelos de investigação: o número médio de horas de TD&E da agência, os quatro fatores da percepção coletiva de suporte organizacional e as seis dimensões de competências gerenciais. O número de horas de

TD&E revelou efeito significativo somente sobre uma das perspectivas de desempenho: estratégia e operações. Os coeficientes de regressão positivos indicam que, quanto maior o número médio de horas dedicadas a atividades de TD&E, melhor o desempenho da agência nessa perspectiva. Não foram identificados, no entanto, efeitos dessa variável sobre as demais perspectivas de desempenho das agências. Tais resultados permitem confirmar apenas parcialmente a Hipótese 9:

H₉ – O número de horas dedicadas pela agência a atividades de TD&E prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).

Conforme comentado anteriormente, a quantidade de horas de TD&E constitui indicador de aprendizagem formal, isto é, aquela decorrente de ações planejadas e estruturadas – geralmente de iniciativa da organização ou apoiada por ela – para promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Sonnentag e cols., 2004). A relação positiva entre essa variável e o desempenho das agências representa um indicativo de impacto do treinamento em termos de melhoria na eficiência ou na eficácia da organização (Hamblin, 1978; Pilati & Borges-Andrade, 2006), ou seja, de mudanças no comportamento ou nos resultados da organização, em decorrência da realização de ações de TD&E.

Esse impacto, no entanto, foi verificado apenas sobre o desempenho das agências na perspectiva “estratégia e operações”, que inclui resultados relacionados a volume de recursos captados, número de cartões de crédito ativados e volume de operações de crédito contratadas, por exemplo. A influência dessa variável sobre os resultados organizacionais geralmente caracteriza-se como distal, isto é, aquela que ocorre ocasionalmente, de modo descontínuo (Abbad, Freitas & Pilati, 2006). Isso porque as atividades de TD&E possuem como propósito principal o desenvolvimento de competências profissionais, as quais são evidenciadas pelo comportamento que os empregados manifestam no trabalho. Aspectos relacionados aos resultados organizacionais, no entanto, dependem não apenas das competências de indivíduos e equipes de trabalho, mas também de outras variáveis, como explicam Sonnentag e Frese (2002). Pode ocorrer, por exemplo, de o empregado de uma instituição bancária realizar treinamento sobre operações de crédito e, em decorrência, passar a “apresentar aos clientes, com segurança, as características de uma linha de crédito, argumentando de maneira convincente sobre as vantagens desse produto”, o que hipoteticamente constituiria um dos objetivos instrucionais do treinamento realizado.

Não obstante o empregado manifestar esse comportamento desejado no trabalho, pode ocorrer diminuição no volume de operações de crédito contratadas – resultado contrário ao esperado – por causa de variáveis conjunturais, como, por exemplo, uma retração na demanda por crédito. Talvez esse aspecto explique o fato de a variável “horas de TD&E” ter revelado influência apenas sobre uma das seis perspectivas de desempenho.

No que se refere à percepção coletiva de suporte organizacional, apenas a dimensão denominada “práticas de gestão de desempenho” revelou efeito significativo sobre o desempenho das agências. Esse efeito, no entanto, foi identificado somente em relação à perspectiva “resultado econômico”, que inclui indicadores relacionados à inadimplência, rentabilidade da carteira de crédito e cobertura de despesas administrativas, por exemplo. Os coeficientes de regressão positivos indicam que, quanto melhor a percepção coletiva (agência bancária) sobre essa dimensão do suporte organizacional, melhor o resultado econômico da agência. Essa relação era esperada porque, conforme ficou evidenciado no estudo anterior (seção 8.2 desta tese), essa dimensão do suporte organizacional influencia a expressão de competências no trabalho (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Brandão & Borges-Andrade, 2007), o que, por sua vez, geralmente tem efeitos sobre o desempenho de equipes e unidades produtivas (Carbone e cols., 2005).

As demais dimensões do suporte organizacional (suporte material, carga de trabalho e práticas de promoção e recompensa), por outro lado, não se revelaram preditoras de nenhuma das seis perspectivas de desempenho das agências. Tais resultados, então, permitem confirmar apenas parcialmente a Hipótese 10:

H₁₀ – A percepção coletiva de suporte organizacional prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).

Pode ser que a percepção de suporte organizacional exerça influência apenas distal (ocasional e descontínua) sobre os resultados organizacionais, o que explicaria o fato de três dimensões do suporte não terem evidenciado qualquer influência sobre o desempenho das agências. O suporte organizacional é definido como uma variável contextual, que exerce influência proximal (direta e contínua) sobre o comportamento do indivíduo no trabalho (Abbad, Coelho Jr. e cols., 2006), ou seja, sobre a expressão de suas competências (Brandão & Borges-Andrade, 2007). Segundo Sonnentag e Frese (2002), no entanto, os resultados organizacionais são condicionados não apenas pelas competências de indivíduos e equipes de trabalho, mas também por outras variáveis, conforme já

comentado. Pode ser que um empregado, influenciado por sua percepção acerca do tratamento que recebe da organização (suporte organizacional), manifeste de forma exemplar as competências requeridas no seu trabalho. Isso, no entanto, nem sempre tem como consequência a melhoria do desempenho de sua unidade ou da organização, pois outras variáveis podem restringir ou anular essa relação.

No que diz respeito à influência da expressão de competências gerenciais sobre o desempenho das agências, pôde-se verificar que a heteroavaliação de competências de “gestão estratégica” apresentou efeito significativo sobre o desempenho na perspectiva “estratégia e operações” ($\beta = 0,26$). O coeficiente de regressão indica relação positiva entre essas variáveis, o que era esperado, pois essa dimensão da escala de competências gerenciais foi construída justamente para representar a perspectiva “estratégia e operações” do modelo gerencial da organização (Brandão, Borges-Andrade e cols., 2008). Da mesma forma, a heteroavaliação de competências de “gestão financeira” revelou-se preditora do desempenho das agências na perspectiva “resultado econômico” ($\beta = 0,19$), exatamente como era esperado, posto que essa dimensão das competências gerenciais descreve comportamentos no trabalho que buscam maximizar a rentabilidade e a lucratividade dos negócios do Banco (Brandão, Borges-Andrade e cols., 2008).

A heteroavaliação de competências de “gestão socioambiental”, por sua vez, revelou efeito significativo sobre o desempenho das agências em duas perspectivas: estratégia e operações ($\beta = -0,16$) e resultado econômico ($\beta = -0,23$). Os coeficientes de regressão, no entanto, indicam que essa dimensão da escala de competências exerce influência negativa sobre o desempenho das agências nessas perspectivas. Esse resultado deve ser analisado com cautela porque, embora ele pareça contraditório, não o é. O fator “competências de gestão socioambiental” é composto por variáveis como: “*ao realizar operações de crédito, direciona a aplicação de recursos para empresas que possuem maior responsabilidade socioambiental*”; e “*toma decisões no trabalho levando em consideração os possíveis impactos sobre o meio ambiente e a comunidade em que vive*” (Brandão, Borges-Andrade e cols., 2008). Tais comportamentos podem inibir a aplicação de recursos em operações que, embora muito rentáveis, envolvem empresas ou práticas que desrespeitam questões socioambientais. Ao abster-se de realizar tais operações, o Banco poderia então restringir seus resultados econômico-financeiros de curto prazo, conforme ficou evidenciado neste estudo. No médio e longo prazos, no entanto, esse comportamento ético da organização – de rejeitar operações que possam causar danos à

sociedade ou ao meio ambiente – pode gerar ganhos de imagem e aumento do respeito e da reputação da empresa perante a sociedade e sua clientela, com possíveis reflexos positivos sobre seus negócios.

A auto-avaliação de competências de “gestão financeira” revelou efeito significativo positivo sobre o desempenho nas perspectivas “resultado econômico” ($\beta = 0,18$) e estratégia e operações ($\beta = 0,17$) e negativo na perspectiva “comportamento organizacional” ($\beta = -0,29$). Esse resultado parece evidenciar a falta de equilíbrio entre ações gerenciais. Ao que parece, a busca por maximizar a realização de negócios e sua rentabilidade – o que caracteriza as competências de “gestão financeira” – tem ocorrido com certo prejuízo sobre as relações de trabalho, as ações de capacitação dos funcionários e a jornada de trabalho, entre outros aspectos que caracterizam o resultado na perspectiva “comportamento organizacional”. Isso sugere a necessidade de o Banco e seus gestores envidarem esforços para equilibrar melhor suas ações para realizar negócios e para gerenciar adequadamente as pessoas.

O desempenho das agências na perspectiva clientes, por sua vez, revelou-se predito pela auto-avaliação de competências de “gestão de processos” ($\beta = 0,16$). O coeficiente de regressão positivo indica que, quanto mais o gerente geral da agência expressa competências de gestão de processos, melhor é o desempenho da agência na perspectiva clientes. Esse resultado também já era esperado, na medida em que se pressupõe sejam comportamentos gerenciais como, por exemplo, “*implementa ações adequadas para corrigir problemas nos processos de trabalho*” e “*organiza suas atividades para realizá-las no prazo previsto*” (os quais caracterizam a gestão de processos), fatores que influenciam a qualidade dos processos produtivos e, por conseguinte, o atendimento, a satisfação e a fidelização de clientes (Carbone e cols., 2005; Kaplan & Norton, 1997).

Por fim, a auto-avaliação de competências de “gestão estratégica” revelou efeito significativo positivo ($\beta = 0,23$) sobre o desempenho das agências na perspectiva comportamento organizacional, o que também era esperado. Essa dimensão de competências gerenciais é constituída por variáveis como “*comunica à sua equipe os indicadores e metas definidos no Acordo de Trabalho...*” e “*formula planos e estratégias para cumprir o Acordo de Trabalho...*” (Brandão, Borges-Andrade e cols., 2008), comportamentos que podem influenciar resultados em diferentes perspectivas de desempenho.

Diferente do que era esperado, no entanto, nenhuma das seis dimensões de competências gerenciais revelou-se preditora do desempenho das agências nas perspectivas “processos internos” e “sociedade”.

Os resultados permitem confirmar parcialmente a Hipótese 11:

H₁₁ – A expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) prediz o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).

Além disso, os dados analisados não apresentaram os requisitos necessários para caracterizar efeitos mediadores em nenhum dos modelos testados, conforme já comentado, o que permite rejeitar a Hipótese 12:

H₁₂ – A expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) medeia a relação entre características da agência (horas de TD&E e percepção coletiva de suporte organizacional) e o desempenho da agência (em seis diferentes perspectivas de resultado).

Isso ocorreu porque, na maioria dos modelos, não havia relação significativa entre variáveis hipotetizadas como explicativas (horas de TD&E da agência e fatores da percepção de suporte organizacional) e as variáveis critério (perspectivas de desempenho das agências). Mesmo quando a associação entre tais variáveis revelou-se estatisticamente significativa, essa relação era de pequena magnitude, talvez porque as “horas de TD&E” e a “percepção de suporte organizacional” exerçam influência distal (ocasional e descontínua) sobre o desempenho das agências, conforme já mencionado.

Foram discutidos nesta seção os modelos testados para as seis perspectivas de desempenho de agências bancárias. Em síntese, foi possível identificar os valores preditivos de características das agências e da expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível do grupo) sobre os resultados de agências do Banco, o que constituía objetivo específico da presente investigação. Isolados os efeitos das variáveis de controle, as variâncias explicadas pelos modelos variaram de 2,2% a 6,8%, recaindo sobre o desempenho na perspectiva “clientes” o menor percentual de explicação e, sobre as perspectivas “resultado econômico” e “estratégia e operações”, a maior variância explicada (6,8% em ambos os modelos). Embora sejam relativamente pequenos os percentuais de variância explicada pelos modelos, eles se revestem de razoável importância prática. É que, em geral, recaiu sobre a expressão de competências gerenciais a maior contribuição relativa para explicação dos modelos. Em alguns modelos, apenas dimensões da escala

de competências gerenciais revelaram-se preditoras do desempenho das agências. Como o desempenho de organizações e suas unidades constitui fenômeno complexo e multideterminado (Fernandes e cols., 2006), ou seja, influenciado por diferentes variáveis, tem muita relevância prática a descoberta de que certas competências expressas por uma única pessoa (o gerente geral da agência) podem explicar até cerca de 5% dos resultados em determinadas perspectivas de desempenho da agência. Os resultados de pesquisas anteriores (Fernandes e cols., 2006; Omaki, 2005; e Levenson e cols., 2006, por exemplo) que procuraram examinar a existência de relação preditora entre competências profissionais e o desempenho de organizações são, em geral, pobres, pouco significativos e até mesmo contraditórios.

Os resultados obtidos permitiram confirmar parcialmente as hipóteses H_9 , H_{10} e H_{11} , e rejeitar a hipótese H_{12} . O teste desta última hipótese, por sua vez, exigiu verificar se a expressão de competências gerenciais no trabalho (no nível da agência) mediava a relação entre características das agências e seu desempenho, o que constituía outro objetivo específico da presente investigação.

Os achados sugerem a importância de a organização dedicar atenção especial ao desenvolvimento de determinadas competências gerenciais, sobretudo aquelas relacionadas à gestão estratégica e à gestão financeira, as quais se revelaram preditoras de duas ou mais perspectivas de desempenho das agências. Indicam também a relevância da busca por equilíbrio entre diferentes dimensões do comportamento gerencial, posto que os resultados aqui apresentados sugerem que o foco excessivo sobre determinadas competências gerenciais pode ter efeito positivo sobre uma perspectiva de desempenho e, ao mesmo tempo, influência negativa sobre outras.

O próximo capítulo descreve as conclusões, contribuições e limitações da presente pesquisa, bem como recomendações de ordem prática.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1 – CONCLUSÕES

A aprendizagem, a competência e o desempenho no trabalho constituem temas sobre os quais pesquisadores e organizações têm demonstrado crescente interesse. Apesar dos esforços realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência, muitas questões ainda permanecem sem resposta. Faltam evidências empíricas sobre relações entre variáveis que são tidas como antecedentes e conseqüentes da expressão de competências no trabalho. Há pressupostos e relações hipotetizadas por teorias psicológicas e administrativas que ainda carecem de pesquisas que lhes ofereçam sustentação empírica.

Baseando-se em conceitos e pressupostos inerentes a três categorias de estudo do comportamento organizacional – competências no trabalho, aprendizagem nas organizações e desempenho produtivo –, a presente pesquisa teve o objetivo principal de desenvolver e testar modelos teóricos de investigação em dois estudos: um com foco na expressão de competências gerenciais no trabalho e, outro, na expressão de competências como variável mediadora da relação entre características de agências bancárias e seu desempenho.

Procurou-se, no primeiro estudo, verificar empiricamente a existência de relações entre, de um lado, as estratégias de aprendizagem utilizadas por gerentes de agências do Banco do Brasil, o número de horas dedicadas por eles a atividades de TD&E e a percepção deles acerca do suporte oferecido pela organização e, de outro lado, a expressão de competências gerenciais no trabalho. Ou seja, buscou-se identificar antecedentes de competências gerenciais. Como essa variável critério possuía seis dimensões distintas (competências de gestão estratégica, financeira, socioambiental, de relacionamento com o cliente, de processos e de pessoas), então foram testados seis diferentes modelos, um para cada dimensão da expressão de competências gerenciais.

Em relação a três variáveis critério (competências de gestão estratégica, de relacionamento com o cliente e de gestão de pessoas), eram praticamente inexistentes as diferenças entre as agências bancárias integrantes da amostra. Assim, para teste dos modelos referentes a essas variáveis, foi possível utilizar análises de regressão múltipla convencionais (*ordinary least squares*), do tipo seqüencial, tendo sido respeitados os pressupostos necessários para uso dessa técnica estatística. Nesses modelos, foram

identificados efeitos: a) diretos exercidos por variáveis do nível individual (características dos gestores das agências) sobre a expressão de competências no trabalho; e b) moderadores exercidos por uma das dimensões do suporte organizacional (práticas de gestão de desempenho) sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e competências gerenciais.

No que se refere às outras três variáveis critério (competências de gestão financeira, gestão de processos e gestão socioambiental), havia diferenças significativas entre as agências bancárias, o que justificou a utilização de análises de regressão multiníveis (*hierarchical linear models*), tendo sido respeitados os pressupostos necessários para uso dessa técnica estatística. Nesses modelos, foram identificados efeitos: a) diretos de variáveis do nível individual (características dos gestores de agências) sobre a expressão de competências gerenciais; b) diretos do tipo *cross-level*, exercidos por variáveis do nível do grupo (características das agências bancárias) sobre as competências gerenciais; c) diretos do tipo *frog-pond*, exercidos pela posição relativa dos indivíduos (gestores) dentro de suas respectivas agências; e d) moderadores exercidos por dimensões do suporte organizacional sobre a relação entre estratégias de aprendizagem no trabalho e competências gerenciais. Além disso, algumas variáveis de nível individual, como certas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos gestores no trabalho, revelaram possuir efeitos randômicos, de forma que a magnitude da influência que elas exercem sobre a expressão de competências gerenciais varia dependendo da agência em que o indivíduo trabalha.

Os resultados confirmaram a pertinência de utilizar a análise multinível para teste desses modelos, posto que, considerando a existência de dependência entre observações individuais dentro das agências, essa técnica de análise permite gerar estimativas preditivas mais precisas e examinar melhor as relações entre variáveis que pertencem a diferentes níveis de análise (indivíduo e agência bancária). Ademais, a utilização dessa abordagem metodológica facilitou a identificação de fatores contextuais que influenciam direta ou moderadamente a expressão de competências gerenciais no trabalho, fazendo com que esta investigação pudesse oferecer contribuições mais ricas e relevantes para compreensão do fenômeno estudado.

Em síntese, nesse estudo, foi da reflexão extrínseca e intrínseca, uma das estratégias de aprendizagem no trabalho, a maior contribuição relativa para explicação das seis dimensões de competências. A percepção dos gerentes sobre as práticas de gestão de desempenho adotadas pela empresa, uma das dimensões do suporte organizacional,

também se revelou preditora de todas as competências gerenciais, embora tenha apresentado efeitos de menor magnitude. Outras estratégias de aprendizagem no trabalho e dimensões do suporte organizacional, bem como o número médio de horas de TD&E em cada agência, revelaram contribuições menos expressivas. Depois de isolados os efeitos de variáveis de controle, as variâncias explicadas pelos seis modelos testados mostraram-se de magnitudes semelhantes, recaindo sobre a expressão de competências de relacionamento com o cliente o menor percentual de explicação (25,6%) e, sobre a expressão de competências de gestão financeira, a maior variância explicada (pelo menos 37,5%).

O último estudo, por sua vez, tinha como variáveis critério o desempenho de agências do Banco do Brasil em seis diferentes dimensões de resultados: estratégia e operações, resultado econômico, clientes, comportamento organizacional, processos internos e sociedade. Procurou-se verificar se a expressão de competências gerenciais no trabalho mediava a relação entre características da agência (número médio de horas de TD&E e percepção coletiva de suporte organizacional) e o desempenho da agência (nessas seis perspectivas de resultado). Buscou-se, portanto, revelar competências gerenciais preditoras do desempenho de agências bancárias, isto é, identificar conseqüentes da expressão de competências no trabalho.

Os resultados não evidenciaram a existência dos efeitos mediadores hipotetizados. Foram identificados apenas efeitos diretos exercidos pelo número de horas de TD&E, pela percepção coletiva acerca das práticas de gestão de desempenho da empresa (uma das dimensões do suporte organizacional) e por quatro tipos de competências gerenciais (gestão estratégica, financeira, socioambiental e de processos) sobre certas perspectivas de desempenho das agências. Depois de isolados os efeitos de variáveis de controle, as variâncias explicadas pelos modelos testados mostraram-se de pequena magnitude, recaindo sobre o desempenho da agência na perspectiva “clientes” o menor percentual de explicação (2,2%) e, sobre o desempenho nas perspectivas “resultado econômico” e “estratégia e operações”, a maior variância explicada (6,8% em ambos os modelos).

Em resumo, os achados desse último estudo mostram que as competências de “gestão estratégica” e “gestão financeira” expressas pelos gerentes gerais de agências predizem o desempenho das agências em duas ou mais perspectivas de desempenho. Outras variáveis explicativas revelaram contribuições menos expressivas. Não foram identificadas variáveis preditoras do desempenho das agências nas perspectivas “processos internos” e “sociedade”.

9.2 – RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

A presente investigação possui algumas implicações práticas. Seus resultados sugerem a importância de as organizações, para promoverem o desenvolvimento e a aplicação de competências no trabalho, atuarem tanto sobre características disposicionais de seus empregados quanto sobre aspectos situacionais. Os atributos disposicionais referem-se a propriedades individuais, como os conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa, que a tornam capaz de expressar determinadas competências no trabalho. Estas, então, podem ser influenciadas, por exemplo, pelo uso de determinadas estratégias para aprender informalmente no trabalho, conforme ficou evidenciado nesta pesquisa. As características situacionais, por sua vez, dizem respeito a propriedades do ambiente de trabalho – como as dimensões do suporte organizacional aqui investigadas –, que podem facilitar ou restringir a manifestação de competências profissionais.

Dado que as competências expressas pelos gerentes de agências bancárias influenciam, em alguma medida, o desempenho das unidades em que atuam, conforme demonstrando nesta investigação, recomenda-se ao Banco do Brasil não apenas promover o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes de seus gestores, mas também criar um contexto que seja facilitador da aprendizagem e de sua transferência para o trabalho. Tão importante quanto promover a aprendizagem das pessoas é oferecer ambientes e contextos de trabalho adequados, que facilitem e estimulem a aplicação do que foi aprendido.

Além disso, sugere-se à organização estimular seus gerentes a utilizar a “reflexão extrínseca e intrínseca”, dado que esta pesquisa evidenciou a grande relevância preditiva dessa estratégia de aprendizagem sobre a expressão de competências em agências do Banco. Recomenda-se à empresa implementar uma política instrucional de desenvolvimento dessa estratégia de aprendizagem, em seus cursos voltados para formação gerencial. Não é recomendável, porém, que isso seja realizado num “vácuo” de conteúdos, isto é, “desenvolver por desenvolver” essa estratégia. Seria melhor o uso de exercícios diversificados, individuais e em grupo, que exijam a utilização da reflexão extrínseca e intrínseca (conforme as descrições dos itens presentes nessa medida) no contexto de estudos de caso e exercícios voltados para os conteúdos específicos de cada curso.

É preciso, ainda, facilitar o uso de outra estratégia de aprendizagem no trabalho: a busca de ajuda em material escrito, a qual também revelou efeitos significantes sobre diversas competências gerenciais. Para tanto, a organização poderia: a) disponibilizar, em sua intranet, bases de dados para consulta a melhores práticas gerenciais; b) ampliar o acervo de suas bibliotecas, com a aquisição de novos livros, periódicos e vídeos sobre gestão; c) publicar fascículos formativos vinculados às seis dimensões de competências gerenciais; d) aprimorar seus sistemas de consulta a instruções e normativos internos; e e) tornar mais atrativos informativos e outros veículos de comunicação interna.

Sugere-se também ao Banco avaliar a possibilidade de realizar intervenções para aprimorar suas práticas e instrumentos de gestão do desempenho. Isso porque a presente investigação evidenciou que a percepção dos gerentes de agências sobre as práticas de gestão de desempenho adotadas pela empresa – o que constitui uma das dimensões do suporte organizacional – exerce efeitos significantes sobre diferentes dimensões de competências gerenciais. Intervenções dessa natureza, portanto, tendem a favorecer a expressão de competências no trabalho.

Os achados sugerem a importância de a organização estudada dedicar atenção ao desenvolvimento de determinadas competências gerenciais, sobretudo aquelas relacionadas à gestão estratégica e à gestão financeira, as quais se revelaram preditoras de duas ou mais perspectivas de desempenho das agências. Recomenda-se ao Banco, ainda, buscar a obtenção de equilíbrio entre diferentes dimensões do comportamento gerencial, posto que os resultados aqui apresentados sugerem que o foco excessivo sobre determinadas competências gerenciais pode ter efeito positivo sobre uma perspectiva de desempenho das agências e, ao mesmo tempo, influência negativa sobre outras. Para garantir a sustentabilidade da organização a prazos mais longos, é importante que haja uma distribuição equilibrada entre os esforços para promover o desenvolvimento e a expressão de competências gerenciais em todas as seis dimensões que compõem essa medida.

Por fim, recomenda-se o uso da escala de competências gerenciais aqui desenvolvida, para orientar processos de recrutamento e seleção de gerentes, avaliação de desempenho, reconhecimento, ascensão profissional e formação gerencial, visando induzir ou promover o desenvolvimento de tais competências.

9.3 – LIMITAÇÕES

O método utilizado para realizar a presente investigação impõe algumas limitações a seus resultados, entre as quais é importante destacar:

- a) O levantamento de artigos para caracterizar a produção científica nacional sobre competências foi realizado com o auxílio de diferentes alunos de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, em períodos letivos distintos. Em decorrência, pode ser que algum artigo tenha sido indevidamente desconsiderado nessa pesquisa bibliográfica, deixando incompleta a caracterização dos estudos empíricos sobre o tema.
- b) A obtenção dos dados sobre as três medidas utilizadas (competências gerenciais, estratégias de aprendizagem no trabalho e suporte organizacional), por meio de auto-relato dos respondentes, pode ter sujeitado os resultados ao impacto da variância comum.
- c) Não há garantia absoluta de que os julgamentos realizados pelos participantes representem indicadores confiáveis da expressão de competências no trabalho, do uso de estratégia de aprendizagem e do suporte organizacional disponível, pois estimativas baseadas em auto-relato podem conter imprecisões, erros de halo e outros vieses.
- d) A variável “elaboração do plano de desenvolvimento de competências (PDC)” foi incluída no modelo de investigação (Estudo 2) como indicador de motivação para aprendizagem. A elaboração ou não do PDC, no entanto, pode ser influenciada não apenas pela motivação do indivíduo para aprender, mas também por outras variáveis, como eventuais dificuldades de acesso ao sistema disponibilizado pela empresa para elaboração do PDC e crenças compartilhadas sobre sua eficácia na organização. Não há garantia, portanto, de que essa variável constitua indicador confiável de motivação do indivíduo para aprender, o que talvez explique o fato dela não ter se revelado preditora de nenhuma competência gerencial.
- e) Algumas variáveis utilizadas para testar o modelo de expressão de competências gerenciais no trabalho (Estudo 2) apresentaram distribuições com moderados desvios de normalidade (assimetrias ou curtoses entre $\pm 1,5$). Embora fosse grande o tamanho da amostra – o que atenua eventuais efeitos de

desvios de normalidade – pode ser que tais desvios tenham gerado pequeno prejuízo à precisão dos parâmetros estimados.

- f) A utilização de amostra circunscrita a apenas uma organização permite a obtenção de validade interna, mas restringe os resultados à empresa estudada, impedindo sua generalização a outros contextos organizacionais.
- g) A natureza *cross-sectional* do Estudo 2 impede a indicação de relações causais entre as variáveis estudadas, impossibilitando o estabelecimento da ordem causal teoricamente hipotetizada.

Acredita-se que essas limitações, embora existam e possam restringir os resultados, não invalidam a presente investigação, até porque tais entraves são comuns em pesquisas no campo do comportamento organizacional, conforme relatam Elovainio e cols. (2000), Jex e Bliese (1999), Tucker e cols. (2005) e VanYperen e cols. (1999), entre outros. Além disso, Sykes (1991) comenta que a aderência excessivamente rígida a um método também pode impor limitações à pesquisa. Esforços para esclarecer a natureza de fenômenos individuais e organizacionais revelam-se importantes e ajudam pessoas e organizações a progredir.

9.4 – CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Considerando a relativa escassez de estudos empíricos sobre relações entre aprendizagem, contexto, competência e desempenho, em especial no Brasil, este trabalho oferece contribuições práticas, teóricas e metodológicas.

Para as organizações, em particular para o Banco do Brasil, a presente investigação traz contribuições de ordem prática. Seus resultados podem facilitar o planejamento de intervenções organizacionais para, por exemplo, induzir o uso de determinadas estratégias de aprendizagem no trabalho e aprimorar certos aspectos do suporte organizacional, visando otimizar o desenvolvimento e a expressão de competências gerenciais no trabalho.

Os resultados desta pesquisa são importantes, também, para os gestores de agências do Banco, uma vez que a identificação de competências relevantes ao seu desempenho e de estratégias de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento dessas competências pode orientar o processo de autodesenvolvimento profissional, de construção de trilhas de aprendizagem e de gestão de carreiras, com possíveis reflexos sobre sua empregabilidade.

Outra contribuição diz respeito ao desenvolvimento de uma escala para medir competências gerenciais. A validação dessa escala revelou indicadores psicométricos confiáveis, de forma que o instrumento pode ser utilizado, com razoável segurança, tanto para conduzir investigações empíricas, quanto para orientar intervenções organizacionais, em especial no que se refere à gestão do desempenho gerencial e à identificação de necessidades de desenvolvimento de competências.

O aprimoramento de outras duas escalas (estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção de suporte organizacional), por sua vez, facilita a realização de novos estudos empíricos com essas variáveis, posto que tais medidas também revelaram bons indicadores psicométricos. Adicionalmente, a escala de estratégias de aprendizagem aqui validada permitiu diferenciar empiricamente cinco estratégias (reflexão extrínseca e intrínseca, reprodução, busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito e aplicação prática), o que não ocorreu em medidas desse construto validadas anteriormente no Brasil.

Do ponto de vista teórico, esta investigação, ao revelar antecedentes e conseqüentes da expressão de competências gerenciais, oferece evidências empíricas para pressupostos e relações hipotetizadas por teorias psicológicas e administrativas, trazendo contribuições àqueles que procuram explicar o desempenho de pessoas e organizações, bem como aos que desejam aprofundar estudos sobre a natureza da competência humana no trabalho.

Sob o aspecto metodológico, por sua vez, esta pesquisa traz contribuições por adotar uma perspectiva multinível de análise, respeitando o pressuposto de que as organizações constituem sistemas integrados e multiníveis. A utilização da análise multinível como recurso metodológico não apenas facilitou a compreensão sobre fatores contextuais que influenciam direta e moderadamente a expressão de competências no trabalho, mas também permitiu gerar estimativas preditivas mais confiáveis, trazendo uma contribuição mais rica e de aplicação mais relevante sobre o fenômeno estudado.

Finalmente, tratando-se de estudo sobre um tema em evidência – tanto no meio organizacional quando no ambiente acadêmico – e que ainda carece de investigações empíricas, espera-se ter contribuído para o debate teórico e prático em torno do assunto, bem como ensejado a realização de novas pesquisas. Apesar das contribuições

oferecidas por esta investigação, é importante a realização de mais estudos sobre o tema. Pesquisadores e organizações poderiam se dedicar a, por exemplo:

- a) verificar se os resultados obtidos nesta pesquisa são consistentes em outras profissões, organizações e setores da economia;
- b) realizar investigações sobre competências relevantes a outras categorias profissionais e organizações;
- c) aprimorar e revalidar a escala de medida de estratégias de aprendizagem no trabalho, visando diferenciar empiricamente as estratégias de reflexão extrínseca e reflexão intrínseca;
- d) examinar se as relações identificadas no Estudo 2 desta investigação persistem quando a expressão de competências no trabalho for mensurada por meio de heteroavaliação, em substituição à auto-avaliação;
- e) identificar estímulos e barreiras ao desenvolvimento de competências no trabalho;
- f) investigar que outras características do contexto de trabalho, da equipe e da organização podem facilitar ou restringir a expressão de competências no trabalho, dentro de uma perspectiva de múltiplos níveis de análise;
- g) verificar como a expressão de competências no trabalho, por parte do indivíduo, pode introduzir mudanças em sua equipe e na organização, ou seja, examinar como a competência se propaga da pessoa para outros níveis organizacionais; e
- h) examinar se a aplicação de competências no trabalho gera valor, seja ele econômico ou social, para o indivíduo que expressa a competência e para a organização em que ele atua.

REFERÊNCIAS

- Abbad-OC, G. (1999). *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT*. Tese de Doutorado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. Em J.C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Coelho Jr., F. A., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Medidas de suporte em avaliação de TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 395-421). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad-OC, G., Lima, G. B. C., & Veiga, M. R. M. (1996). Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. *Revista de Administração*, 31 (3), 38-52.
- Abbad, G. S., Neiva, E. R., & Tróccoli, B. T. (2007). *Roteiro para análise de regressão múltipla*. Manuscrito não publicado, Brasília, Universidade de Brasília - UnB, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho.
- Abbad-OC, G., Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (1999). Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, 3 (2), 29-51.
- Abbad, G., & Sallorenzo, L. (2001). Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração - RAUSP*, 36 (2), 33-45.
- Abbad, G., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks (USA): Sage Publications.
- Alge, B. J., Gresham, M. T., Heneman, R. L., Fox, J., & McMasters, R. (2002). Measuring customer service orientation using a measure of interpersonal skills: a preliminary test in a public service organization. *Journal of Business and Psychology*, 16 (3), 467-476.
- Almeida, L. F. L., & Fernandes, N. C. M. (2006). Contribuição da competência de relacionamento para o desenvolvimento de capital social da empresa de base tecnológica. Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.

- Aluri, R., & Reichel, M. (1994). Performance evaluation: a deadly disease? *The Journal of Academic Librarianship*, 20 (3), 145-155.
- Antonello, C. S., & Dutra, M. L. S. (2005). Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos de um curso de Administração com foco no empreendedorismo. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Antonello, C. S., & Ruas, R. (2002). Formação gerencial: pós-graduação *lato sensu* e o papel das comunidades de prática. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Antunes, M. T. P., & Martins, E. (2005). Capital intelectual: seu entendimento e seus impactos no desempenho de grandes empresas brasileiras. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Araújo, M. F. (2005). *Impacto de treinamento e desenvolvimento: uma análise integrada quantitativa e qualitativa*. Tese de Doutorado não publicada – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia de Produção.
- Arrègle, J. L. (1995). Le savoir et l’approche “Resource Based”: une ressource et une compétence. *Revue Française de Gestion*, 105 (5), 84-94.
- Banco do Brasil (1996). *Um caminho* [Fascículo]. *Programa Profissionalização*, Série Regular, 1, Brasília, Unidade de Função Recursos Humanos.
- Banco do Brasil (1997). *Boletim de informações ao pessoal*, Edição comemorativa dos 189 anos do Banco do Brasil, Brasília, 13 out., Unidade de Comunicação e Marketing.
- Banco do Brasil (1999a). *Referenciais de gestão*. Brasília: Unidade de Função Recursos Humanos do Banco do Brasil.
- Banco do Brasil (1999b). *Gestão do desempenho profissional: você de olho no seu placar*. Brasília: Unidade de Função Recursos Humanos do Banco do Brasil.
- Banco do Brasil (2001a). *A Internet a passos rápidos* [Fascículo]. *Programa Profissionalização*, Suplemento Especial, 10, Brasília, Unidade Gestão de Pessoas.
- Banco do Brasil (2001b). *Trilhas de desenvolvimento profissional e GDP* [Fascículo]. *Programa Profissionalização*, 25, Brasília, Unidade Gestão de Pessoas.
- Banco do Brasil (2003). *Relatório anual e de responsabilidade socioambiental*. Brasília: Banco do Brasil.
- Banco do Brasil (2005). *Gestão de desempenho por competências: integrando desenvolvimento profissional, desempenho e participação* [Fascículo]. *Programa Profissionalização*, 31, Brasília, Diretoria Gestão de Pessoas.
- Banco do Brasil (2006a). *Universidade Corporativa Banco do Brasil*. Disponível em <http://uni.bb.com.br>. Consultado em 29 de dezembro, 2006.

- Banco do Brasil (2006b). *Estatuto social do Banco do Brasil*. Brasília: Banco do Brasil.
- Banco do Brasil (2007a). *Retrato da empresa*. Disponível em <http://www.bb.com.br>. Consultado em 16 de janeiro, 2007.
- Banco do Brasil (2007b). *Super Varejo São Paulo reúne alunos do MBA DRS*. Brasília: Agência de Notícias do Banco do Brasil, edição de 24 abr. 2007.
- Banco do Brasil (2007c). Resultados do 4º Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental. [Fascículo]. *Programa Profissionalização*, Série Ecos, Brasília, Diretoria Gestão de Pessoas.
- Banco do Brasil (2008). *Quem somos*. Disponível em <http://www.bb.com.br>. Consultado em 11 de setembro, 2008.
- Barbosa, A. C. Q., & Rodrigues, M. A. (2005). Um olhar sobre os modelos de gestão de competências adotados por grandes empresas brasileiras. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Baum, J. R., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2001). A multidimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44 (2), 292-303.
- Bayma, F. (Org.) (2004). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice-Hall.
- Becker, G. V., & Lacombe, B. M. B. (2003). Colocando luz em quem tem “idéias luminosas”: competências do empreendedor de base tecnológica. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Bitencourt, C. C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 44 (1), 58-69.
- Bitencourt, C. C. (2005). *Gestão de competências e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos.
- Bitencourt, C. C., & Barbosa, A. C. Q. (2004). A gestão de competências. Em C. C. Bitencourt (Org.), *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais* (pp. 239-264). Porto Alegre: Bookman.
- Bliese, P. D., & Jex, S. M. (2002). Incorporating a multilevel perspective into occupational stress research: theoretical, methodological e practical implications. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7 (3), 265-276.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1979). *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.

- Boak, G., & Coolican, D. (2001). Competencies for retail leadership: accurate, acceptable, affordable. *Leadership and Organization Development Journal*, 22 (5), 212-220.
- Borba, A. C. P. (2007). *Potência em equipes: desenvolvimento de uma medida*. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho.
- Borges, L. O., & Pinheiro, J. Q. (2002). Estratégias de coletas de dados com trabalhadores de baixa escolaridade. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 53-63.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 31-43.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (Orgs.) (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., & Lima, S. M. V. (1983). Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise de papel ocupacional. *Tecnologia Educacional*, 12 (54), 5-14.
- Borges-Andrade, J. E., & Meira, M. (2003). As pesquisas sobre comportamento organizacional no Brasil. Em *III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia*, Resumos (v.1, p.386). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba - UFPB.
- Borges-Andrade, J. E., Rocha, K. C. P., & Puente-Palacios, K. E. (2002). Impacto de informações nas dimensões motivacionais, de capacidade e de desempenho dos indivíduos e das suas organizações. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: a model for effective performance*. New York: John Wiley.
- Brandão, H. P. (1999). *Gestão baseada nas competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária*. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Administração.
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. *Revista Estudos de Psicologia*, 12 (2), 149-158.
- Brandão, H. P., & Bahry, C. P. (2005). Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, 56 (2), 179-194.
- Brandão, H. P., Bahry, C. P., & Freitas, I. A. (2008). Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da USP*, 43 (3), 224-237.

- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8 (3), 32-49.
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2008). Learning strategies at work, perceived organizational support and professional experience as predictors of the expression of management competencies. Em *Proceedings of the Institute of Work Psychology International Conference*. Sheffield, UK: University of Sheffield.
- Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., Freitas, I. A., & Vieira, F. T. (2008). Desenvolvimento e validação de uma escala de competências gerenciais. Em *Anais do 32º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Brandão, H. P., & Carbone, P. P. (2004). A web como instrumento para a construção de trilhas de aprendizagem. Em F. Bayma (Org.), *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências* (pp. 86-91). São Paulo: Pearson Prentice-Hall.
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, 41 (1), 08-15.
- Brandão, H. P., Guimarães, T. A., & Borges-Andrade, J. E. (2001). Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, 35 (6), 61-81.
- Brandão, H. P., Guimarães, T. A., & Borges-Andrade, J. E. (2002). Competências emergentes na indústria bancária: um estudo de caso. *Revista Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, 8 (2), 173-190.
- Brandão, H. P., Puente-Palacios, K. E., & Borges-Andrade, J. E. (2008). A análise multinível aplicada ao estudo da competência: em busca de uma compreensão mais integrada e abrangente sobre a noção de competência. Em *Anais do 32º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.
- Brandão, H. P., Zimmer, M. V., Guarçoni, C. P., Marques, F., Viana, H., Carbone, P. P., & Almada, V. F. (2008). Gestão de desempenho por competências: integrando a avaliação 360 graus, o balanced scorecard e a gestão por competências. *Revista de Administração Pública*, 42 (5), 875-898.
- Brill, J. M., Bishop, M. J., & Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: a web-based delphi study. *Journal of Educational Technology Research and Development*, 54 (2), 115-140.
- Bruno-Faria, M. F. (1996). *Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho de uma instituição bancária*. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Bruno-Faria, M. F., & Brandão, H. P. (2003). Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (3), 35-56.

- Caetano, A. (1996). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Câmara, S. G., & Sarriera, J. C. (2001). Critérios de seleção para o trabalho de adolescentes-jovens: perspectiva dos empregadores. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 77-84.
- Carbone, P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B., & Vilhena, R. M. (2005). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, Série Gestão de Pessoas.
- Casagrande, R., & Prohmann, J. I. P. (2003). Competências básicas: um estudo para a identificação e construção de definições. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Casali, A., Rios, I., Teixeira, J. E., & Cortella, M. S. (Orgs.) (1997). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Casey, C. (1999). The changing contexts of work. Em D. Boud, & J. Garrick (Orgs.), *Understanding learning at work* (pp. 15-28). London: Routledge.
- Castro, E. C., & Figueiredo, P. N. (2005). Aprendizagem tecnológica compensa? Implicações da acumulação de competências tecnológicas para o aprimoramento de performance técnico-econômica em uma unidade de aciaria no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (1ª Edição Especial), 109-133.
- Castro, P. M. R., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. *Revista de Administração da USP*, 39 (1), 96-108.
- Cauduro, F. F. (2003). Competências organizacionais e gerenciais associadas a gestão de empresas de produção artística e cultural: um estudo exploratório. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Cavazotte, F. S. C., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. (2004). Competências emocionais e processos intragrupais: o papel da habilidade para expressar emoções e da empatia para a cooperação em grupos de trabalho. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Chaves, M. M., & Brito, M. J. M. (2005). O trabalho da enfermeira-gerente no contexto hospitalar: um estudo de caso sobre habilidades e funções à luz da teoria gerencial. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267-276.

- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin & Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6 (3), 146-162.
- Closs, L. Q., & Antunes, E. D. (2004). Competência emocional grupal: validação de um instrumento de pesquisa norteamericano para uso no contexto organizacional brasileiro. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Cockerill, T. (1994). The king of competence for rapid change. Em C. Mabey, & P. Iles (Orgs.), *Managing learning* (pp. 70-76). London: Routledge.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Costa, F. J., Moreira, J. A., & Ethur, S. Z. (2006). O perfil dos professores de pós-graduação em Administração na perspectiva dos alunos. Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Costa, M. T. M., Costa, A. J. L., & Viegas, W. (1999). Os desafios da gerência feminina: um estudo de caso em agências do Banco do Brasil. Em *Anais da 1ª Convenção Internacional de Escolas Superiores da América Latina*. Brasília: Organização Latino-americana de Administração.
- Craide, A., & Antunes, E. D. (2004). Avaliação de competências 360º: os impactos na gestão de pessoas. *Revista Eletrônica de Administração*, 10 (4), 1-28.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Davis, S., & Botkin, J. (1994). The coming of knowledge-based business. *Harvard Business Review*, 72 (5), 165-170.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.
- DeNisi, A. S. (2000). Performance appraisal and performance management: a multilevel analysis. Em K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski (Orgs.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 121-156). San Francisco: Jossey-Bass.
- Diório, S. (2002). Competência emocional de gestores. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Döös, M., Wilhelmson, L., Backlund, T., & Dixon, N. (2005). Functioning at the edge of knowledge: a study of learning processes in new product development. *Journal of Workplace Learning*, 17 (8), 481-492.

- Duarte, R. C., & Dellagnelo, E. H. L. (2001). Novas e velhas competências e a implantação do Sap R/3 (System Analyse and Programmentwicklung): o caso da Vonpar Refrescos S/A. Em *Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Campinas: ANPAD.
- Dudley, L. W.; Davis, H. H., & McGrady, D. G. (2001). Using an investment project to develop professional competencies in introduction to financial accounting. *Journal of Education for Business*, 76 (3), 125-131.
- Durand, T. (1998). Forms of incompetence. Em *Proceedings of the Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 127 (1), 84-102.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Eboli, M. (2004). *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente.
- Echeveste, S., Vieira, B., Viana, D., Trez, G., & Panosso, C. (1999). Perfil do executivo no mercado globalizado. *Revista de Administração Contemporânea*, 3 (2), 167-186.
- Edwards, M., & Ewen, A. J. (1996). *360º Feedback: the powerful new model for employee assessment and performance improvement*. New York: American Management Association.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-507.
- Eiser, J. R. (1987). *The expression of attitude*. New York: Springer-Verlag.
- Elliot, A. J., Faler, J., McGregor, H.A., Campbell, W. K., Sedikides, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Competence valuation as a strategic intrinsic motivation process. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (7), 780-794.
- Elovainio, M., Kivimaki, M., Steen, N., & Kalliomaki-Levanto, T. (2000). Organizational and individual factors affecting mental health and job satisfaction: a multilevel analysis of job control and personality. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (2), 269-277.
- European Society for Opinion and Marketing Research – ESOMAR (2005). *International code of social research practice*. Amsterdam: ESOMAR.
- Eyre, P., & Smallman, C. (1998). Euromanagement competences in small and medium sized enterprises: a development path for the new millenium? *Management Decision*, 36 (1), 34-43.
- Facchini, A. R., & Bignetti, L. P. (2004). O papel do executivo e o alcance das práticas de RH: o desafio da eficácia. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.

- Felix, C. M. R. (2005). A prática de competências gerenciais no setor público. *Revista de Administração Pública*, 39 (2), 255-278.
- Fernandes, B. H. R., Fleury, M. T. L., & Mills, J. (2006). Construindo o diálogo entre competência, recursos e desempenho organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 46 (4), 48-65.
- Fernandes, C. B., & Angeloni, M. T. (2000). A aprendizagem organizacional nas organizações de conhecimento: uma análise do perfil dos gestores do Senai/SC. Em *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Florianópolis: ANPAD.
- Fleury, A., & Fleury, M. T. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Fleury, A., & Fleury, M. T. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de Administração de Empresas*, 44 (1), 44-57.
- Fleury, M. T., & Jacobsohn, L. V. (2003). A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do Administrador. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia: ANPAD.
- Fortuna, E. (1996). *Mercado financeiro: produtos e serviços*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Franco, A. A. M., & Pacheco, C. (1979). *História do Banco do Brasil*. Brasília: Banco do Brasil.
- Freitas, I. A. (2002). Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Freitas, I. A. (2005). *Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho: suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem contínua*. Tese de Doutorado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Freitas, I. A., & Brandão, H. P. (2006). Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. Em J.E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 97-113). Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Principles of Instructional Design*. Orlando, Flórida: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., & Medsker, K. L. (1996). *The conditions of learning: training applications*. Belmont: Wadsworth Group/Thompson Learning.
- Garavan, T. N., & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rethoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 13 (4), 144-163.

- Garcia, C. O., Souza, D. J., Brandão, H. P., Leite, J. B., Bittencourt, R., & Diniz, S. (1997). *MBA Treinamento de Altos Executivos: o caso do Banco do Brasil*. Estudo de caso não publicado – Brasília: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Programa de Especialização em Marketing.
- Gilbert, T. (1978). *Human competence: engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Godoy, A. S., Antonello, C. S., Bido, D. S., & Silva, D. (2006). Um estudo de modelagem de equações estruturais para avaliação das competências de alunos do curso de Administração. Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Godoy, A. S., Santos, N. J., Forte, D., Carvalho Filho, A. F., Ghobril, A. N., & Masmo, P. L. (2005). Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração de Empresas. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. Em M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Orgs.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 507-619). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Gonczi, A. (1999). Competency-based learning: a dubious past – an assured future? Em D. Boud, & J. Garrick (Orgs.), *Understanding learning at work* (pp. 180-194). London: Routledge.
- Gondim, S. M. G., Melo, L. C. T., Rodrigues, A. C. A., & Barbosa, L. D. F. (2003). Práticas de inovação e habilidades profissionais: os trabalhadores estão preparados para a mudança organizacional? Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Gondim, S. M. G., & Siqueira, M. M. M. (2004). Emoções e afeitos no trabalho. Em J.C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 207-236). Porto Alegre: Artmed.
- Goodale, J. G. (1992). Improving performance appraisal. *Business Quarterly*, 57 (2), 65-70.
- Greatti, L., & Previdelli, J. J. (2004). Perfis empreendedores: análise comparativa das trajetórias de sucesso e do fracasso empresarial no Município de Maringá (PR). Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Green, P. C. (1999). *Building robust competencies: linking human resource systems to organizational strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Grohmann, M. Z. (2005). Influências de um curso de pós-graduação lato sensu na aprendizagem gerencial. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.

- Guimarães, T. A. (1998). Gestão do desempenho em organizações públicas descentralizadas. Em *Anais do III Congresso Internacional do Clad*. Madri: Clad.
- Guimarães, T. A., Borges-Andrade, J. E., Machado, M. S., & Vargas, M. R. M. (2001). Forecasting core competencies in an R&D Environment. *R&D Management Review*, 31(3), 249-255.
- Guimarães, T. A., Bruno-Faria, M. F., & Brandão, H. P. (2006). Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 216-230). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, T. A., Lourenço, R. L. R., Leitão, J. S. S., & Azevedo, M. A. (1997). Um estudo exploratório sobre a percepção de pesquisadores a respeito de avaliação de desempenho. Em *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Rio das Pedras (RJ): ANPAD.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Harman, H. H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heene, A., & Sanchez, R. (1997). *Competence based strategic management*. Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Hertel, G., Konradt, U., & Voss, K. (2006). Competencies for virtual teamwork: development and validation of a web-based selection tool for members of distributed teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (4), 477-504.
- Hirata, H. (1997). Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. Em A. Casali, I. Rios, J. E. Teixeira, & M. S. Cortella (Orgs.), *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho* (pp. 23-42). São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Holman, D., Epitropaki, O., & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (5), 675-682.
- Hox, J. J. (2002). *Análise multinível: técnicas e aplicações*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. [Tradução de Inglês para Português: J. A. Laros & J. L. P. Marciano, 2007].
- Huang, Xu, & Van de Vliert, E. (2004). Job level and nacional culture as joint roots of job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 329-348.

- Ienaga, C. H. (1998). *Competence based management*. São Paulo: Dextron Consultoria Empresarial.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 431-441.
- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. Em F. Ropé, & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 103-134). Campinas: Papirus.
- Issel, L. M., Baldwin, K. A., Lyons, R. L., & Madamala, K. (2006). Self-reported competency of public health nurses and faculty in Illinois. *Public Health Nurses*, 23 (2), 168-177.
- James, L., Demaree, R., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69 (1), 85-98.
- James, L., Demaree, R., & Wolf, G. (1993). r_{wg} : an assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 306-309.
- Jesus, G. R., & Laros, J. A. (2004). Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, 3 (2), 93-106.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 349-361.
- Jones, L., & Fletcher, C. (2002). Self-assessment in a selection situation: an evaluation of different measuring approaches. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 145-161.
- Junqueira, C. (2000). *Trilhas de desenvolvimento profissional*. Manuscrito não publicado - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Kaplan, R., & Norton, D. P. (1997). *A estratégia em ação: balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Karawejczyk, T. C., & Estivaleta, V. (2003). Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kauffeld, S. (2006). Self-directed work groups and team competence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79 (1), 01-21.
- Kilimnik, Z. M., Oliveira, M. R., Sant'anna, A. S., Correia, C. M. S., & Ferreira, M. C. (2006). Representações sobre carreira, atividade docente e competências: um estudo com mestrandos em Administração. Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.

- Kim, M. M., Andrews, R. L., & Carr, D. L. (2004). Traditional *versus* integrated preservice teacher education curriculum: a case study. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 341-357.
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. J. (2000). From micro to meso: critical steps in conceptualizing and conducting multilevel research. *Organizational Research Methods*, 3 (3), 211-236.
- Kottke, J. L., & Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48 (4), 1075-1079.
- Kozlowski, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. Em K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski (Orgs.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergent processes. Em K. J. Klein, & S. W. J. Kozlowski (Orgs.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 03-90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreft, I., & De Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Lacerda, E. R. M. (2002). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Lacerda, E. R. M., & Abbad, G. (2003). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (4), 77-96.
- Laros, J. A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali (Org.), *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 163-184). Brasília: LabPAM.
- Laros, J. A., & Marciano, J. L. P. (2008). Análise multinível aplicada a dados do NELS:88. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (40), 263-278.
- Larroyo, F. (1974). *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lawler III, E. E., Mohrman, A. M., & Resnick, S. M. (1995). Performance appraisal revisited. Em D. Kolb, J. Osland, & I. Rubin (Orgs.), *The organizational behavior reader* (pp. 535-548). New Jersey: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leite, J. C. (1996). *Tecnologia e organizações: um estudo sobre os efeitos da introdução de novas tecnologias no setor bancário brasileiro*. Tese de Doutorado não publicada – São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Administração.

- Leite, J. B. D., & Porsse, M. C. S. (2003). Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (Edição Especial), 121-144.
- Levenson, A. R., Van der Stede, W. A., & Cohen, S. G. (2006). Measuring the relationship between managerial competencies and performance. *Journal of Management*, 32 (3), 360-380.
- Levin, J., & Fox, J. A. (2004). *Estatística para ciências humanas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Lima, S. M. V., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 199-215). Porto Alegre: Artmed.
- Lodi, J. B. (1991). *A entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- Loiola, E., & Rocha, M. C. (2002). Aprendizagem no processo de seleção de ferramenta CASE para o Estado da Bahia. *Revista de Administração Contemporânea*, 6 (2), 145-166.
- Loiola, E., Nêris, J. S., & Bastos, A. V. (2006). Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 114-136). Porto Alegre: Artmed.
- Lucena, M. D. S. (1992). *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas.
- Luz, T. R., & Rodrigues, S. B. (2001). Telemar-Minas: a reinvenção dos gestores. Em *Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Campinas: ANPAD.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2004). The influence of violations of assumptions on multilevel parameter estimates and their standard errors. *Computational Statistics & Data Analysis*, 46 (3), 427-440.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1 (3), 86-92.
- Magalhães, M. L., & Borges-Andrade, J. E. (2001). Auto e heteroavaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6 (1), 35-50.
- Mager, R. F. (1990). *Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction*. Belmont (EUA): Fearon-Pitman Publishers.
- Mamede, S., & Penaforte, J. (Orgs.) (2001). *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.
- Management Charter Initiative – MCI (1997). *Management Standards*. London: MCI.

- Marra, A. V., & Melo, M. C. O. L. (2003). Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Martin-Baró, I. (1985). *Acción e Ideologia: psicología social de centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martins, T. S. (2004). A relação entre desempenho educacional e financeiro: um modelo para escolas particulares de ensino fundamental e médio. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). Individual and situational influences in training motivation. Em K. Ford, S. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, & M. Teachout (Orgs.). *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 193-222). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing – volume 2: execução e análise*. São Paulo: Atlas.
- Matthews, J. H., & Candy, P. C. (1999). New dimensions in the dynamics of learning and knowledge. Em D. Boud, & J. Garrick (Orgs.), *Understanding learning at work* (pp. 47-64). London: John Wiley & Sons.
- Maurik, J. V. (1997). Beyond management competences: pointers for future leadership development. *Leadership and Organization Development Journal*, 18 (6), 312-316.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 01-14.
- McClelland, D. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40 (7), 812-825.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: the next generation. *Training & Development*, 51 (5), 40-47.
- Meister, J. C. (1998). *Corporate universities: lessons in building a world-class work force*. New York: McGraw-Hill.
- Mello, S. C. B., Leão, A. M. S., & Paiva Jr., F. G. (2006). Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. *Revista de Administração Contemporânea*, 10 (4), 47-69.
- Mello, S. P. T., & Colossi, N. (1999). Aspectos comportamentais dos gerentes de recursos humanos das escolas técnicas federais brasileiras: um estudo na perspectiva da reforma administrativa do Estado. Em *Anais do 23º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Foz do Iguaçu (PR): ANPAD.
- Miguel, N. A., & Cobra, M. H. N. (2004). As competências essenciais dos profissionais em vendas de bens perecíveis: um modelo genérico de competências. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.

- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation*. London: Sage Publications.
- Monteiro, J. A. (1986). Avaliação de desempenho humano na empresa: ideologia e política. *Recursos Humanos & Sociedade*, 1 (1), 32-65.
- Moura, M. C., & Bitencourt, C. C. (2004). A articulação entre estratégia, desenvolvimento de competências e aprendizagem: da teoria à realidade organizacional. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Mowday, R. T., & Sutton, R. I. (1993). Organizational behavior: linking individuals and groups to organizational contexts. *Annual Review of Psychology*, 44, 195-229.
- Murray, P. (2003). Organisational learning, competencies, and firm performance: empirical observations. *The Learning Organization*, 10 (5), 305-316.
- Nadler, L. (1984). *The handbook of human resource development*. New York: John Wiley & Sons.
- Nassif, V. M. J., Ghobril, A. N., Costa, A. C. F., Silva, N. S., & Guardani, F. (2004). Contribuição para o entendimento das competências do empreendedor: a derivação de um esquema a partir de relatos de trajetórias empresariais em pequenas empresas. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Neiva, E. R., Abbad, G., & Tróccoli, B. T. (2007). *Roteiro para análise fatorial de dados*. Manuscrito não publicado, Brasília, Universidade de Brasília - UnB, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho.
- Nisembaum, H. (2000). *A competência essencial*. São Paulo: Infinito.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- Noe, R. A., Wilk, S. A., Mullen, E. J., & Wanek, J. E. (1997). Employee development: issues in construct definition and investigation of antecedents. Em J. K. Ford, S. W. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas & M. Teachout (Orgs.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 153-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nunes, S. C., & Barbosa, A. C. Q. (2003). A inserção das competências no curso de graduação em Administração: um Estudo em universidades brasileiras. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Oderich, C. (2005). Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. Em R. Ruas, C. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e competências*. (pp. 88-115). Porto Alegre: Bookman.
- Okimoto, M. L. R. (2004). Explicitação do conhecimento tácito: um estudo de caso no setor industrial. *Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 4 (1), 123-150.

- Oliveira, F. D. (1998). *A carreira profissional em transformação: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil*. Dissertação de Mestrado não publicada – Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração.
- Oliveira, L. M. B. (2000). Competências requeridas ao gestor de pessoas: uma visão dos dirigentes das empresas do Brasil. Em *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Florianópolis: ANPAD.
- Oliveira, M. R. C. T., & Ituassu, C. T. (2004). Uma análise dos impactos do treinamento e desempenho de profissionais e gerentes. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Omaki, E. T. (2005). Recursos intangíveis e desempenho em grandes empresas brasileiras: avaliações dos recursos intangíveis como estimador de medidas de desempenho financeiras. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. *Organization Science*, 13 (3), 249-273.
- Ostroff, C., & Ford, J. K. (1989). Assessing training needs: critical levels of analysis. Em I. Goldstein (Org.), *Training and Development in Organizations* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey Bass.
- Pagès, M., Bonetti, M., Gaulejac, V., & Descendre, D. (1993). *O Poder das Organizações*. São Paulo: Atlas.
- Pantoja, M. J. (2004). *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: uma análise multinível*. Tese de Doutorado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Pantoja, M. J. (2005). Mapeamento de estratégias de aprendizagem no trabalho: exame de diferentes ocupações profissionais. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Pantoja, M. J., & Freitas, I. A. (2005). Suporte à aprendizagem contínua: construção e aprimoramento de medida para pesquisa e intervenção na área de aprendizagem no trabalho. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Pasquali, L. (1998). *Psicometria: teoria e aplicações*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Pasquali, L. (2005). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM.
- Pasquali, L. (2006). *Delineamento de pesquisa em ciência: fundamentos estatísticos da pesquisa científica*. Brasília: Universidade de Brasília - Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida – LabPAM.

- Pasquali, L., & Alves, A. R. (2004). Validação do Portraits Questionnaire – PQ de Schwartz para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 3 (2), 73-82.
- Pereira, J. S. F. (2006). O modelo de competência: a gestão da força de trabalho segundo o sexo. Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Pereira, M. T. F., & Becker, J. L. (2003). O impacto da tecnologia da informação (TI) sobre o processo de trabalho individual: estudo em um grande banco brasileiro. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Perera, L. C. J., Nassif, V. M. J., Negro, A. C. M., Bento, L., Pramio, H. S., & Ono, L. (2004). Missão: formar empreendedores. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Peters, L. H., & O'Connor, E. J. (1980). Situational constraints and work outcomes: the influences of a frequently overlooked construct. *The Academy of Management Review*, 5 (3), 391-397.
- Pilati, R., & Abbad, G. (2004). Análise fatorial confirmatória da escala de suporte organizacional ao desempenho. Em *Anais do 1º Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho - CBPOT*. Salvador: Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Construção de medidas e delineamentos em avaliação de TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 359-384). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. C. S., & Lemos, A. H. C. (2006). Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais que vêm sendo demandados pelas empresas? Em *Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Porter, M. E. (1997). *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. Rio de Janeiro: Campus.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-93.
- Primi, R., Santos, A. A., Vendramini, C. M., Taxa, F., Muller, F. A., Lukjanenko, M. F., & Sampaio, I. S. (2001). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 151-159.
- Puente-Palacios, K. E. (2002). *Depender ou não depender, eis a questão: um estudo multinível do efeito de padrões de interdependência na satisfação dos membros das equipes de trabalho*. Tese de Doutorado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

- Puente-Palacios, K. E., & Borges-Andrade, J. E. (2005). O efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (3), 57-78.
- Puente-Palacios, K. E., & Laros, J. A. (no prelo). Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeitos do contexto no comportamento individual (manuscrito submetido à publicação). *Estudos de Psicologia (Campinas)*.
- Quené, H., & Van der Bergh, H. (2004). On multi-level modeling of data from repeated measures designs: a tutorial. *Speech Communication*, 43 (1-2), 103-121.
- Randall, M. L., Cropanzano, R., Bormann, C. A., & Birjulin, A. (1999). Organizational politics and organizational support as predictors of work attitudes, job performance and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 20 (2), 159-174.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W., & Prosser, B. (2004). *A user's guide to MLwiN Version 2.0*. London: Institute of Education / University of London.
- Raub, S. P. (1998). A knowledge-based framework of competence development. Em *Proceedings of the Fourth International Conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.
- Reis, G. G. (2000). *Avaliação 360 graus: um instrumento de desenvolvimento gerencial*. São Paulo: Atlas.
- Resende, P. T. D., & Paula, G. M. (2000). Inovações modernizantes e novos requisitos da formação profissional: um estudo de caso na indústria automobilística brasileira. Em *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Florianópolis: ANPAD.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.
- Ribeiro, L. M. M., & Guimarães, T. A. (1999). Competências organizacionais e humanas de uma organização financeira estatal: o ponto de vista de seus gerentes. Em *Anais do 23º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Foz do Iguaçu (PR): ANPAD.
- Ribeiro, R. L. (2005). *Motivação para aprendizagem informal no trabalho: construção de medidas e investigação de modelo teórico*. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Ribeiro, R. L., Borges-Andrade, J. E., & Marciano, J. L. P. (2005). Motivação para aprendizagem informal no trabalho. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Riggio, R. E., & Taylor, S. J. (2000). Personality and communication skills as predictors of hospice nurse performance. *Journal of Business and Psychology*, 15 (2), 351-359.

- Robbins, S. P. (1999). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Rocha, M. C., & Loiola, E. (2001). Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. *Revista Organizações e Sociedade*, 8 (22), 49-66.
- Rocha-Pinto, S. R. (1999). Capacitação profissional do administrador: uma investigação sobre as habilidades requeridas e a formação universitária adquirida. Em *Anais do 23º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Foz do Iguaçu (PR): ANPAD.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1997). Introdução. Em F. Ropé, & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 15-24). Campinas: Papyrus.
- Rowe, D. E. O. (2005). A práxis do impacto da gestão de competências no desempenho do trabalhador: o caso da CEMIG. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Ruas, R., Antonello, C. S., & Boff, L. H. (2005). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman.
- Ruas, R., Ghedine, T., Dutra, J. S., Becker, G. V., & Dias, G. B. (2005). O conceito de competência de A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Saikovitch, V. L., Monobe, T., & Bevilacqua Filho, H. (2004). Qualificações e competências básicas dos servidores públicos das cidades do Estado de São Paulo. Em *Anais do 28º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Curitiba: ANPAD.
- Sallorenzo, L. H. (2000). *Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição*. Dissertação de Mestrado não publicada – Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- Sanchez, R. (1997). Managing articulated knowledge in competence-based competition. Em R. Sanchez, & A. Heene (Orgs.), *Strategic learning and knowledge management* (pp. 163-187). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1), 9-25.
- Sansone, C. (1986). A question of competence: the effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (5), 918-931.
- Sant'anna, A. S., Moraes, L. F. R., & Kilimnik, Z. M. (2002). Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de Administração. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.

- Santos, A. C. (2001). O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração da USP*, 36 (2), 25-32.
- Schmidt, H. G., Vemeulen, L., & Van der Molen, H. T. (2006). Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Medical Education*, 40 (6), 562-567.
- Schnake, M. E., & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behavior research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 283-301.
- Senge, P. (1998). *A quinta disciplina*. São Paulo: Best-Seller.
- Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gregersen, H. B., Black, J. S., & Ferzandi, L. A. (2006). You can take it with you: individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 91 (1), 109-125.
- Silva, A. B. (2000). Proposta de um perfil de administrador para a Era da Informação e do Conhecimento. Em *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Florianópolis: ANPAD.
- Silva, D. D., Rodrigues, L. L. C., & Silva, A. A. (2003). As habilidades gerenciais em projetos de tecnologia: mapeando e experimentando a aderência das competências no Instituto de Pesquisas Energéticas Nucleares. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Silva, M. (2001). Avaliação de desempenho: uma poderosa ferramenta de gestão dos recursos humanos nas organizações. Em A. B. Manssour e cols., *Tendências em Recursos Humanos* (pp. 181-197). Porto Alegre: Multimpresos.
- Silva, M. A., Cunha, C. J. C., & Possamai, F. (2001). O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. Em *Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Campinas: ANPAD.
- Silva, M. G. R. (2002). Competências gerenciais dos coordenadores/orientadores do curso de Graduação em Administração de Empresas – um estudo de caso na Universidade de Caxias do Sul. Em *Anais do 26º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Salvador: ANPAD.
- Siqueira, M. M. M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 11-18.
- Slagdona, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo: la experiencia Argentina. Em Organización Internacional del Trabajo (Org.), *Competencias laborales en la formación profesional* (pp. 109-134). Montevideo: OIT.
- Snijders, T. A. B. (2007). Exemple session MLwiN. Disponível em <http://stat.gamma.rug.nl/snijders>. Consultado em 10 de março, 2008.

- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1994). Modeled variance in two-level models. *Sociological Methods & Research*, 22 (3), 342-363.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. Em S. Sonnentag (Org.), *Psychological management of individual performance* (pp. 03-25). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Sonnentag, S., & Kleine, B. M. (2000). Deliberate practice at work: a study with insurance agents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 87-102.
- Sonnentag, S., Niessen, C., & Ohly, S. (2004). Learning at work: training and development. Em C.L. Cooper, & I.T. Robertson (Orgs.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 249-289. London: John Wiley & Sons.
- Souza, C. F. (2005). Competência empreendedora dos gestores de negócios de moda. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.
- Souza, E. C. L. (2001). *Gestão de organizações de aprendizagem*. Brasília: Universidade de Brasília – UnB e Serviço Social da Indústria – SESI.
- Sparrow, P., & Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. Em C. Mabey, & P. Iles (Orgs.), *Managing learning* (pp. 57-69). London: Routledge.
- Spencer, L. M., McClelland, D. C., & Spencer, S. M. (1994). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Boston: Hay McBer Research Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spink, P. (1997). Empregabilidade – comentários a partir do ensaio de Helena Hirata. Em A. Casali, I. Rios, J. E. Teixeira, & M. S. Cortella (Orgs.), *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho* (pp. 51-57). São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Staw, B. M. (1984). Organizational behavior: a review and reformulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 35, 627-666.
- Steel, R. P., & Scotter, J. R. V. (2003). The organizational performance cycle: longitudinal assessment of key factors. *Journal of Business and Psychology*, 18 (1), 31-50.
- Stuart, R., & Lindsay, P. L. (1997). Beyond the frame of management competencies: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 21 (1), 26-33.
- Sykes, W. (1991). Validity and reliability in qualitative research. *Journal of the Market Research Society*, 33 (1), 3-12.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins Publishers.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (5), 599-621.
- Taylor, S., Beechler, S., & Napier, N. (1996). Toward an integrative model of strategic international human resource management. *The Academy of Management Review*, 21 (4), 959-985.
- Thompson, J. E., & Harison, J. (2000). Competent managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards. *Journal of Management Development*, 19 (10), 836-852.
- Thompson, J. E., Stuart, R., & Lindsay, P. L. (1996). The competence of top team members: a framework for successful performance. *Journal of Managerial Psychology*, 11 (3), 48-66.
- Tikkanen, T. I. (2002). Learning at work in technology intensive environments. *Journal of Workplace Learning*, 14 (3), 89-97.
- Tilles, S. (1963). How to evaluate a corporate strategy. *Harvard Business Review*, 41 (4), 111-121.
- Trahan, W. A., & McAllister, H. A. (2002). Master's level training in industrial/organizational psychology: does it meet the SIOP Guidelines? *Journal of Business and Psychology*, 16 (3), 457-465.
- Trombeta, L. H. P. (1997). Características do bom professor segundo a percepção de estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia (PUC Campinas)*, 14 (2), 71-74.
- Tucker, J. S., Sinclair, R. R., & Thomas, J. L. (2005). The multilevel effects of occupational stressors on soldiers' well-being: organizational attachment, and readiness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (3), 276-299.
- Van der Vegt, G., Emans, B., & Van de Vliert, E. (2000). Team members' affective responses to patterns of intragroup interdependence and job complexity. *Journal of Management*, 26 (4), 633-655.
- Van der Vegt, G., Emans, B., & Van de Vliert, E. (2001). Patterns of interdependence in work teams: a two-level investigation of the relations with job and team satisfaction. *Personnel Psychology*, 54 (1), 51-69.
- Van Yperen, N. W., & Snijders, T. A. B. (2000). A multilevel analysis of the demands-control model: is stress at work determined by factors at the group level or the individual level? *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 182-190.
- Van Yperen, N. W., Van Den Berg, A. E., & Willering, M. C. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision-making and organizational citizenship behaviour: a multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (3), 377-392.

- Vargas, F., Steffen, I., & Brígido, R. (2002). *Certificação de competências profissionais: análise qualitativa do trabalho, avaliação e certificação de competências*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho – OIT.
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-158). Porto Alegre: Artmed.
- Vergara, S. C. (1998). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vidal, E. M., & Piccinini, V. C. (1997). Perfil de gerentes de empresas da cadeia produtiva do plástico do Rio Grande do Sul. Em *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Rio das Pedras (RJ): ANPAD.
- Viegas, W. (1999). *Fundamentos de metodologia científica*. Brasília: Paralelo 15 & Editora Universidade de Brasília.
- Vieira, A., & Garcia, F. C. (2001). Novos requisitos de seleção e treinamento de pessoal na linha automatizada da fábrica de motores Fire da Fiat Automóveis/Betim: entre o mito e a realidade. Em *Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Campinas: ANPAD.
- Vieira, A., & Luz, T. R. (2005). Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. *Revista Organização e Sociedade*, 12 (33), 93-108.
- Villela, L. E., & Nascimento, L. M. F. (2003). Competências pós-industriais exigidas pelas empresas a estagiários e recém-formados: pesquisa de campo elaborada junto a sete unidades do CIEE localizadas nas maiores regiões metropolitanas do Brasil. Em *Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Atibaia (SP): ANPAD.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John & Sons.
- Walker, E., & Webster, B. (2006). Management competencies of women business owners. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2 (4), 495-508.
- Warr, P., & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13 (3), 84-121.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (3), 351-375.
- Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48 (2), 347-375.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Em M. C. Wittock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wells, S. (1991). The role of analysis in qualitative research. *Journal of the Market Research Society*, 33 (1), 39-44.
- Wexley, K. N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Whiddett, S., & Hollyforde, S. (1999). *The competencies handbook*. London: Institute of Personnel and Development.
- Wood Jr., T., Pereira Filho, J. L., & Picarelli Filho, V. (1997). Remuneração por competências. Em V. Picarelli Filho (Org.), *Remuneração por habilidades e competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo* (pp. 121-140). São Paulo: Atlas.
- Xavier, L. B. (2007). *Itinerários da educação no Banco do Brasil*. Brasília: Banco do Brasil.
- Zarifian, P. (1996). A gestão da e pela competência. Em *Anais do Seminário educação profissional, trabalho e competências*. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, trabalho e transferência de tecnologia.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence: pour une nouvelle logique*. Paris: Editions Liaisons.
- Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2005). Treinamento a distância via Internet: construção e validação de escala de estratégias de aprendizagem. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD*. Brasília: ANPAD.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Matriz de competências pessoais relevantes ao desempenho eficaz dos “papéis-chave” da gerência, segundo o *Management Charter Initiative - MCI* (1997)⁷³:

Agir assertivamente (*acting assertively*):

- assumir a responsabilidade pessoal para fazer as coisas acontecerem;
- dizer “não” para demandas não pertinentes;
- assumir o controle sobre situações e eventos;
- agir com segurança e sem hesitação frente a desafios;
- assumir papel de liderança ao tomar uma iniciativa ou decisão;
- deixar claros a sua posição e pontos de vista em situações de conflito; e
- manter crenças, compromissos e esforços, mesmo em situações de oposição.

Agir com ética (*behaving ethically*):

- elaborar objetivos e criar uma cultura ética;
- identificar os interesses dos *stakeholders* e suas implicações para a organização e para os indivíduos;
- identificar claramente as responsabilidades éticas relevantes à organização;
- trabalhar com vistas à resolução de dilemas éticos;
- resistir às pressões dos sistemas organizacionais que visem obter resultados por quaisquer meios;
- acatar as leis e normas, bem como os códigos profissional e organizacional; e
- demonstrar integridade e justiça nas tomadas de decisão.

Agir estrategicamente (*acting strategically*):

- compreender como a organização interage com o ambiente externo;
- construir um visão de futuro claramente definida;
- definir metas e ações para atingir os objetivos estratégicos da organização;
- aproveitar as oportunidades que surgem para alcançar metas ou atender às necessidades de longo prazo da organização; e
- suprir as necessidades da organização.

Comunicar (*communicating*):

- identificar a informação necessária aos ouvintes;
- adotar estilos de comunicação apropriados à situação e à audiência;
- utilizar recursos de comunicação variados para reforçar pontos e manter o interesse dos ouvintes;
- apresentar idéias e problemas desafiadores de forma a promover o desenvolvimento e a compreensão;
- estimular a audiência a fazer perguntas, ou parafrasear afirmações, para clarificar o seu entendimento;

⁷³ Tradução e livre interpretação do presente autor.

- ouvir atentamente, formular questões, clarificar pontos e verificar o entendimento mútuo;
- dar *feedbacks*; e
- verificar a compreensão dos ouvintes por meio de questionamentos e interpretações de sinais não-verbais.

Desenvolver equipes (*building teams*):

- manter as pessoas informadas sobre planos e processos;
- definir com clareza o que se espera dos outros em termos de desempenho;
- comunicar de forma a gerar entusiasmo e comprometimento;
- construir relacionamentos com os outros;
- apoiar os outros;
- dar *feedback* para aperfeiçoar o desempenho das pessoas;
- demonstrar respeito pelas opiniões e ações de outras pessoas;
- demonstrar sensibilidade diante das necessidades e sentimentos dos outros;
- encorajar e estimular os outros a fazer o melhor uso de suas habilidades;
- usar o poder e a autoridade de forma justa e equilibrada;
- convidar os outros para contribuir no planejamento e organização do trabalho;
- estabelecer metas ao mesmo tempo desafiadoras e factíveis;
- avaliar o engajamento individual em determinada ação;
- utilizar técnicas diversas para fortalecer a motivação e a produtividade; e
- identificar e remover as causas de conflitos e resistências.

Focar resultados (*focusing on results*):

- manter o foco em resultados;
- resolver problemas e aproveitar oportunidades;
- fazer as coisas da melhor maneira possível;
- perceber mudanças como oportunidades de melhoria;
- monitorar a qualidade e o andamento do trabalho;
- estabelecer e comunicar expectativas de desempenho;
- planejar o trabalho para melhor aproveitamento de tempo e recursos;
- focar a atenção pessoal em detalhes críticos para o sucesso de uma ação;
- definir metas para si próprio e para os outros;
- fixar objetivos em situações incertas e complexas; e
- identificar e minimizar barreiras à excelência.

Gerenciar a si próprio (*managing self*):

- assumir a responsabilidade pela satisfação de suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional;
- buscar *feedback* sobre o desempenho para identificar pontos fortes e fracos;

- aprender a partir dos próprios erros e dos erros de outras pessoas;
- modificar o comportamento em face de *feedback*;
- refletir sobre o próprio desempenho e modificá-lo quando necessário;
- desenvolver-se para satisfazer às necessidades de mudança;
- transferir aprendizagem de uma situação para outra;
- aceitar críticas sem atitude defensiva;
- manter a calma em situações difíceis e incertas; e
- lidar com as emoções e sentimentos dos outros sem envolver-se pessoalmente.

Influenciar pessoas (*influencing others*):

- apresentar-se positivamente;
- compreender a cultura da organização e agir de acordo com ela ou influenciando-a;
- criar e utilizar diferentes estratégias para influenciar pessoas; e
- desenvolver relacionamentos para obter apoio e recursos.

Pesquisar informações (*searching for information*):

- procurar informações em múltiplas fontes;
- verificar a validade e confiabilidade das informações;
- estabelecer redes de informação para pesquisar e obter dados relevantes;
- fazer o melhor uso dos recursos de informação existentes; e
- estimular ativamente a livre troca de informações.

Refletir e tomar decisões (*thinking and taking decisions*):

- dividir os processos em tarefas e atividades;
- identificar a cadeia de elementos e perspectivas de uma situação;
- identificar implicações, conseqüências ou relações causais em uma situação;
- utilizar sua própria experiência e a dos outros para identificar problemas e compreender situações;
- produzir uma variedade de opções antes de tomar uma decisão;
- desenvolver idéias próprias a partir da experiência e da prática;
- perceber o significado de eventos e dados que não estejam explicitados;
- tomar decisões em situações de incerteza ou com base em informações incompletas e exíguas;
- equilibrar intuição e lógica na tomada de decisão;
- conciliar e utilizar perspectivas variadas quando analisar uma situação;
- identificar um rol de elementos e perspectivas comuns em uma situação; e
- fazer uso de uma variedade de idéias para explicar as ações, necessidades e motivos das pessoas.

APÊNDICE B

Matriz de competências gerenciais do *National Westminster Bank* (Cockerill, 1994)⁷⁴:

- **Busca de informação** (*information search*): trabalhar com diversos tipos de informações e usar ampla variedade de fontes para subsidiar o processo decisório;
- **Construção de conceitos** (*concept formation*): construir estruturas ou modelos, elaborar conceitos, hipóteses e idéias com base na informação; ter consciência dos padrões, tendências e relações de causa e efeito;
- **Flexibilidade conceitual** (*conceptual flexibility*): identificar alternativas factíveis e múltiplas opções no planejamento e na tomada de decisões;
- **Busca interpessoal** (*interpersonal search*): usar questões abertas e paráfrases para compreender idéias, conceitos e sentimentos dos outros; perceber os eventos, problemas e oportunidades a partir da perspectiva dos outros;
- **Gestão de equipes** (*managing interaction*): envolver os outros e ser capaz de organizar equipes cooperativas nas quais os membros se sintam valorizados;
- **Orientação para o desenvolvimento** (*developmental orientation*): criar um clima positivo em que as pessoas sejam conscientes de seus pontos fortes e limitações; prover orientação, treinamento e outros recursos para aprimorar o desempenho;
- **Impacto pessoal** (*impact*): usar uma variedade de métodos (argumentos persuasivos, modelos de comportamento, símbolos e alianças) para obter apoio para suas idéias, valores e estratégias;
- **Autoconfiança** (*self-confidence*): manter sua posição em determinados temas; tomar decisões sem hesitar e demonstrar confiança no sucesso de suas ações;
- **Apresentação de idéias** (*presentation*): apresentar idéias com clareza; despertar o interesse nos outros para que possam compreender o que está sendo comunicado; usar com eficácia recursos técnicos, simbólicos e visuais;
- **Orientação proativa** (*proactive orientation*): estruturar os trabalhos; implementar planos e idéias; e assumir a responsabilidade por todos os aspectos da situação;
- **Orientação para realização** (*achievement orientation*): manifestar elevados padrões de desempenho; estabelecer metas ambiciosas e factíveis, visando maximizar resultados.

⁷⁴ Tradução e livre interpretação do presente autor.

APÊNDICE C

Roteiro das entrevistas para subsidiar a formulação e o aprimoramento de escalas de medida.

Ao iniciar os trabalhos, o entrevistador expôs ao respondente o objetivo da pesquisa, sua relevância, e a importância da colaboração do participante, bem como garantiu o anonimato para quaisquer declarações, dando caráter pacífico e cooperativo à entrevista. Como a falta de confiança teria efeitos negativos sobre a entrevista, buscou-se valorizar a participação do respondente, aceitar e respeitar seus pontos de vista, buscar uma relação de empatia e evitar a tendência de projetar no interlocutor suas idéias e sentimentos.

Além disso, seguindo as sugestões de Lodi (1991), o pesquisador, na condução das entrevistas, procurou:

- a) Conhecer previamente o perfil do entrevistado, buscando informações que permitissem planejar e estabelecer a melhor forma de abordagem;
- b) Utilizar carta de apresentação, em que a organização estudada o autorizava a realizar a pesquisa;
- c) Garantir que a entrevista fosse privada;
- d) Ajudar o entrevistado a se sentir à vontade e com disposição para falar;
- e) Ser cordial e franco;
- f) Fazer uma pergunta de cada vez, procurando seguir o roteiro descrito adiante;
- g) Frasear as perguntas com precisão de modo que fossem facilmente entendidas;
- h) Esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas à entrevista;
- i) Permitir que o entrevistado expusesse suas percepções a seu modo, ajudando-o a preencher omissões;
- j) Deixar o entrevistado à vontade quanto ao tempo para as respostas;
- k) Demonstrar interesse pelo que o entrevistado estava dizendo;
- l) Não se mostrar ansioso nem ocioso;
- m) Observar atentamente as manifestações do entrevistado, suas percepções, idéias, pensamentos e atitudes, buscando o significado de cada afirmação;
- n) Registrar os dados no momento da entrevista ou na primeira oportunidade;

- o) Manter o foco no assunto objeto da entrevista;
- p) Manter o controle da entrevista; e
- q) No final da entrevista, manter-se atento para informações adicionais ou para observações casuais do entrevistado.

Ao iniciar a entrevista, o pesquisador, para facilitar a compreensão das perguntas, prestou ao entrevistado informações sobre o modelo de gestão de desempenho do Banco e suas perspectivas de avaliação. Em seguida, formulou as perguntas de acordo com o seguinte roteiro:

- a) No seu entendimento, para que uma agência possa apresentar bom desempenho nas perspectivas do Acordo de Trabalho, seus gestores devem ser capazes de que?
Observação: a definição do conteúdo de cada perspectiva de desempenho foi apresentada por escrito ao respondente, que ficou com essas definições em mãos, durante a entrevista, para facilitar a compreensão e a resposta à pergunta.
- b) Como os gestores (inclusive gerência média) da agência devem agir para atingir as metas estabelecidas no Acordo de Trabalho? Que competências profissionais eles precisam expressar no trabalho?
- c) Essas competências podem ser desenvolvidas no próprio local de trabalho? Como? Que ações ou práticas você adota para aprender algo informalmente no seu próprio ambiente de trabalho?
Observação: foi esclarecido ao respondente que atividades informais de aprendizagem não são estruturadas (planejadas e programadas previamente) e constituem iniciativa do próprio funcionário, e não da organização. Não se confundem com as ações de treinamento promovidas pela empresa.
- d) Que características do seu ambiente de trabalho restringem ou facilitam o seu desempenho? Que ações ou práticas adotadas pelo Banco facilitam ou dificultam o seu desempenho no trabalho?
- e) Como você percebe o tratamento que recebe da organização em retribuição ao esforço que você despense no trabalho? Explique.
- f) Você gostaria de acrescentar algo? Possui alguma dúvida, crítica ou sugestão?

APÊNDICE D

Questionário 1 - destinado aos gerentes de agências.

Brasília (DF), 28 de fevereiro de 2008.

Sr(a). Gerente,

O questionário anexo objetiva identificar a percepção de funcionários do segmento gerencial (administradores e gerência média) em relação às estratégias de aprendizagem que utilizam, ao apoio oferecido pelo Banco para sua atuação profissional e à expressão de competências no trabalho. Trata-se de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Trabalho e das Organizações, da Universidade de Brasília - UnB, sob o patrocínio do Banco e com a orientação do Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade.

Pedimos sua colaboração no sentido de responder este questionário, analisando cuidadosamente cada item. Não é necessário identificar-se. Sua resposta é anônima, mas é fundamental que ela reflita exatamente a sua percepção. Os dados não serão analisados individualmente, mas sim em conjunto com as respostas fornecidas pelos demais respondentes. Não existem respostas certas ou erradas. Tudo que desejamos é conhecer a sua opinião.

Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar o Banco a aprimorar o apoio que oferece ao desenvolvimento e à atuação profissional de seus funcionários, bem como aperfeiçoar práticas de gestão de pessoas. Por isso, sua participação é muito importante!

Agradecemos antecipadamente a sua resposta, colocando-nos à disposição, pelo telefone (61) 9103-1152 ou pelo e-mail hugopb@unb.br, para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente,

HUGO PENA BRANDÃO

Pesquisador

Aluno do Doutorado em Psicologia Organizacional da UnB

IMPORTANTE:

Pede-se a gentileza de responder o questionário e devolvê-lo até o dia 24 de março de 2008, remetendo-o para a DIPES/DAVAL – Brasília DF. Para tanto, basta que você coloque o questionário no envelope em anexo (que já se encontra endereçado), lacre e deposite no malote do Banco. Obrigado.

São apresentadas, a seguir, competências que podem ser relevantes para o desempenho de funções gerenciais. Por favor, leia atentamente tais competências e, considerando o seu desempenho atual, avalie em que medida **você expressa essas competências em seu trabalho**. Para responder cada item, utilize a seguinte escala:

NÃO EXPRESSO A COMPETÊNCIA ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ **EXPRESSO PLENAMENTE A COMPETÊNCIA**

Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOS** você expressa a competência no trabalho.

Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIS** você expressa a competência no trabalho.

Assinale com um "X", à direita de cada item, o número que melhor representa a sua opinião sobre o quanto você manifesta a competência no trabalho. Por favor, não deixe questões sem resposta.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	GRAU COM QUE EXPRESSO A COMPETÊNCIA NO TRABALHO
1. Formula planos e estratégias para cumprir o Acordo de Trabalho, estabelecendo objetivos, ações, atribuições, prazos e prioridades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Comunica à sua equipe os indicadores e metas definidos no Acordo de Trabalho, informando claramente os rumos a serem seguidos pela agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Estimula a participação dos funcionários na tomada de decisões, valorizando as contribuições oferecidas por eles.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Monitora a qualidade dos processos internos, para evitar o retrabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Implementa ações adequadas para corrigir problemas nos processos de trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6. Orienta a atuação dos integrantes de sua equipe, comunicando claramente suas expectativas sobre o desempenho deles.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
7. Monitora os indicadores de desempenho do Acordo de Trabalho, para alcançar metas estabelecidas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
8. Identifica forças, fraquezas, ameaças e oportunidades na área em que atua, visando estabelecer estratégias adequadas de atuação.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
9. Aprimora continuamente processos de trabalho, para aproveitar da melhor forma possível os recursos disponíveis (materiais, tecnológicos e humanos, por exemplo).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
10. Organiza suas atividades e tarefas diárias, para realizá-las no prazo previsto.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
11. Aproveita as oportunidades que surgem para a agência, visando atingir metas nas diferentes perspectivas do Acordo de Trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
12. Toma decisões no trabalho levando em consideração os possíveis impactos sobre o meio ambiente e a comunidade em que vive.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
13. Cobra dívidas inadimplidas, a fim de melhorar o resultado financeiro da agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
14. Identifica oportunidades negociais, visando melhorar a lucratividade da agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
15. Promove ações que contribuem para o desenvolvimento sustentável da comunidade, demonstrando preocupação com as questões sociais.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
16. Ao realizar operações de crédito, direciona a aplicação de recursos para empresas que possuem maior responsabilidade socioambiental.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
17. Promove a realização de negócios que oferecem maior rentabilidade para a agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
18. Analisa o desempenho de carteiras (de crédito ou de clientes, por exemplo), visando incrementar o volume e a rentabilidade dos negócios.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
19. Gerencia conflitos no ambiente de trabalho, procurando manter a coesão e a harmonia entre os funcionários.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
20. Distribui adequadamente as tarefas entre os integrantes de sua equipe, de acordo com as capacidades e aptidões de cada um.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
21. Gerencia o relacionamento com clientes, pautando o atendimento no respeito, na cortesia e na ética.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
22. Promove a venda de produtos e serviços a clientes, com transparência e confiabilidade.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
23. Estimula os integrantes de sua equipe a realizarem trabalhos voluntários, visando contribuir para o desenvolvimento social e econômico da comunidade em que vivem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
24. Colabora com os colegas de trabalho, a fim de concretizar os objetivos do Banco em um clima de harmonia.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
25. Mobiliza os esforços dos funcionários em torno de propósitos comuns, estimulando o comprometimento deles com os objetivos e os resultados do Banco.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
26. Presta atendimento de excelência ao cliente, procurando satisfazer às suas expectativas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
27. Negocia com clientes de forma transparente, buscando estabelecer acordos satisfatórios para o Banco e para a clientela.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
28. Estimula os integrantes de sua equipe a agirem de acordo com os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
29. Promove a economia de recursos naturais, adotando medidas para racionalizar o uso de papel, água e energia na agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
30. Comunica-se com o cliente, adotando linguagem clara, objetiva e acessível.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
31. Identifica clientes em potencial, a fim de ampliar a base de clientes da agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
32. Presta consultoria ao cliente, ajudando-o na escolha do produto ou serviço que melhor atenda às suas necessidades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

São apresentadas, a seguir, afirmativas que representam possíveis opiniões que um funcionário pode ter em relação à organização em que trabalha. Por favor, leia atentamente essas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que **você** pensa em relação **ao seu local de trabalho** . Para responder cada questão, utilize a seguinte escala:

DISCORDO TOTALMENTE ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ CONCORDO TOTALMENTE Quanto mais próximo do número UM você se posicionar, MENOS você concorda com a afirmativa. Quanto mais próximo do número DEZ você se posicionar, MAIS você concorda com a afirmativa.

Assinale, à direita de cada item, o número que melhor representa sua opinião. Por favor, não deixe questões sem resposta.

VARIÁVEIS DE APOIO ORGANIZACIONAL	MINHA PERCEPÇÃO SOBRE O APOIO ORGANIZACIONAL
1. Nesta organização, o funcionário recebe todas as orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Esta organização procura aprimorar constantemente os processos de trabalho, levando em consideração as sugestões dos funcionários.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Nesta organização, a sobrecarga de trabalho leva o funcionário freqüentemente ao esgotamento físico e mental.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Esta organização só se interessa pelo alcance de metas, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Esta organização procura sanar as dificuldades encontradas pelo funcionário para o desempenho eficaz de suas atividades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6. Esta organização evita repreender os funcionários por pequenas falhas, ressaltando mais os aspectos positivos do que os negativos do seu desempenho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
7. Nesta organização, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
8. A organização em que trabalho fornece aos funcionários equipamentos, máquinas e materiais necessários ao desempenho eficaz de suas tarefas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
9. Nesta organização, as ferramentas de trabalho (computadores, aplicativos, sistemas informatizados e outros) são de boa qualidade.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
10. Esta organização leva em consideração propostas criativas feitas pelos funcionários para melhoria do trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
11. Esta organização promove a capacitação de seus funcionários, oferecendo-lhes constantemente treinamentos segundo a área de atuação de cada um.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
12. Na organização em que trabalho, há cobrança e pressão excessivas para o alcance de metas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
13. Esta organização sobrecarrega de trabalho os funcionários que possuem melhor desempenho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
14. Esta organização oferece locais de trabalho com móveis, equipamentos e materiais em quantidade suficiente.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
15. A organização em que trabalho freqüentemente estabelece metas inatingíveis.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
16. Nesta organização, os ambientes de trabalho são adequados ao desempenho eficaz das atividades (salas limpas, bem iluminadas, ventiladas, com móveis apropriados ao trabalho)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
17. Nesta organização, há muitas oportunidades de promoção e ascensão profissionais.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
18. A organização em que trabalho, ao avaliar o desempenho do funcionário, leva em conta o esforço que ele despendeu para atingir os resultados esperados.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
19. Esta organização estabelece prazos insuficientes para realização de trabalhos, sem considerar a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos necessários a sua execução.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
20. Nesta organização, os funcionários são obrigados constantemente a fazer horas-extras, sobrando pouco tempo para o descanso e o lazer.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
21. A organização em que trabalho leva em consideração os interesses pessoais do funcionário, ao tomar decisões administrativas relativas a ele (como remoções, por exemplo).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
22. Esta organização efetua regularmente a manutenção de máquinas e equipamentos de trabalho, conservando-os em plenas condições de uso.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
23. Na organização em que trabalho, o funcionário exemplar tem maiores chances do que os outros de receber recompensas (como promoções, premiações e elogios, por exemplo).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
24. Nesta organização, os funcionários que se dedicam à formação profissional (participando de cursos de graduação e especialização, por exemplo) têm mais oportunidades de ascensão profissional.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
25. Esta organização procura melhorar constantemente as condições físicas dos locais de trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
26. Na organização em que trabalho, os valores pagos ao funcionário a título de participação nos lucros e resultados (PLR) representam uma boa recompensa financeira.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
27. Nesta organização, os salários pagos aos funcionários são compatíveis com as melhores remunerações praticadas no mercado financeiro para cargos similares.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
28. As oportunidades de promoção e ascensão profissional oferecidas por esta organização são compatíveis com as aspirações dos funcionários.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

São apresentadas, a seguir, afirmativas que descrevem **estratégias de aprendizagem** que podem ser utilizadas pelo funcionário para aprender algo no seu trabalho. Por favor, leia atentamente essas afirmativas e avalie em que medida **você** utiliza essas estratégias **no seu local de trabalho no Banco**. Tais itens versam sobre o que você faz para adquirir novos conhecimentos e habilidades, e **não** sobre o seu desempenho profissional. Para responder cada questão, utilize a seguinte escala:

NUNCA FAÇO ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ SEMPRE FAÇO Quanto mais próximo do número UM você se posicionar, MENOR a frequência com que você utiliza a estratégia. Quanto mais próximo do número DEZ você se posicionar, MAIOR a frequência com que você utiliza a estratégia.

Assinale com um "X", à direita de cada afirmativa, o número que melhor representa a sua opinião sobre as estratégias de aprendizagem que você utiliza no trabalho. Por favor, não deixe questões sem resposta.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO	FREQÜÊNCIA COM QUE UTILIZO A ESTRATÉGIA
1. Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da empresa.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Aprendo na prática, por tentativas sucessivas, a utilizar novos sistemas e aplicativos de informática.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados (número de rubricas, contas, transações em sistemas, etc).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
7. Analisando criticamente a execução do meu trabalho, tento compreendê-lo melhor.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
8. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
9. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
10. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
11. Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
12. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos, fascículos e relatórios editados pela organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
13. Consultando informações disponíveis na Intranet da organização, busco compreender melhor as atividades que executo no trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
14. Peço ajuda aos meus colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
15. Busco aprender no trabalho colocando em prática novos conhecimentos e habilidades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
16. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editados pela organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
17. Para obter informações que necessito para o meu trabalho, leio informativos e matérias publicadas na agência de notícias.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
18. Visando obter informações importantes à execução do meu trabalho, consulto a Internet.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
19. Para aprimorar a execução de minhas atividades, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa que faz parte do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
20. Busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
21. Procuro obter novos conhecimentos e informações consultando colegas de outras equipes.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
22. Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
23. Para melhor execução do meu trabalho, reflito sobre como ele contribui para atender as expectativas dos clientes.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
24. Procuro compreender como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
25. Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
26. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
27. Busco compreender as relações entre as demandas feitas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
28. Tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Por favor, informe os dados pessoais a seguir, assinalando com um X a resposta que representa sua situação atual ou completando as lacunas com as informações solicitadas:

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Função que você exerce atualmente (em caráter efetivo):

- Gerente Geral
 Gerente de Segmento
 Gerente de Módulo (Segmento de Relacionamento)
 Gerente de Módulo (Segmento de Serviços e Suporte)
 Outra: _____ (especificar)

3. Sua idade: _____ anos.

4. Nível de escolaridade que você possui:

- Ensino Médio Completo
 Graduação em Andamento
 Graduação Completa
 Pós-Graduação Completa (Especialização, MBA, Mestrado ou Doutorado)

5. Ao longo de sua carreira no Banco, durante quantos anos aproximadamente você esteve exercendo funções gerenciais (considere também as substituições)? _____ anos **OU** _____ meses (caso esteja exercendo há menos de 1 ano).

6. Você está lotado há mais de 4 meses na agência em que trabalha atualmente?

- Sim
 Não

7. Ao longo de 2007, aproximadamente quantas horas você dedicou à realização de atividades de treinamento (cursos, seminários, oficinas etc, presenciais e a distância, realizados dentro e fora do Banco)? _____ horas.

Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

Obrigado pela sua contribuição!

APÊNDICE E

Questionário 2 - destinado aos gerentes regionais.

Brasília (DF), 18 de abril de 2008.

Sr (a). Gerente Regional de Varejo,

Os questionários anexos objetivam identificar, de acordo com a sua percepção, a intensidade com que primeiros gestores de agências vinculadas a essa Regional expressam determinadas competências no trabalho. Tais agências foram sorteadas aleatoriamente e fazem parte de uma amostra de 330 dependências de todo o País.

Trata-se de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Organizacional, da Universidade de Brasília - UnB, sob o patrocínio do Banco. Seus resultados poderão subsidiar o aprimoramento de práticas de gestão de pessoas do Banco, em especial no que diz respeito à identificação de necessidades de aprendizagem e elaboração de programas de capacitação gerencial.

Pedimos a gentileza de responder estes questionários, analisando cuidadosamente cada item, e devolvê-los via malote para DIPES/DAVAL – Brasília DF, até o dia 05 de maio.

Esclarecemos que os dados não serão analisados e nem apresentados individualmente, mas sim em conjunto com aqueles fornecidos pelos demais respondentes. Os resultados não serão utilizados para finalidade diversa desta pesquisa e não trarão qualquer vantagem ou prejuízo aos gestores avaliados. Não existem respostas certas ou erradas. Tudo que se deseja é mensurar a expressão de competências gerenciais no trabalho. Por isso, é fundamental que suas respostas reflitam exatamente a sua percepção.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada. Em caso de dúvidas, contate o pesquisador responsável (Hugo) pelo telefone (61) 9103-1152 ou pelo e-mail hugopb@unb.br.

Atenciosamente,

Diretoria Gestão de Pessoas
Gerência de Educação Corporativa

Pedro Paulo Carbone
Gerente-Executivo

Hugo Pena Brandão
Pesquisador

QUESTIONÁRIO SOBRE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NO TRABALHO

São apresentadas, a seguir, competências que podem ser relevantes para o desempenho de funções gerenciais em agências do Banco do Brasil.

Por favor, leia atentamente tais competências e, considerando o desempenho do primeiro gestor da Agência _____ neste semestre (1º sem/2008), avalie em que medida **ele expressa essas competências no trabalho**.

Atenção: Este questionário refere-se à avaliação de competências expressas pelo funcionário _____, gerente geral da Agência _____, prefixo ____-__.

Para responder cada item a seguir, utilize a seguinte escala:

NÃO EXPRESSA A COMPETÊNCIA ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ EXPRESSA PLENAMENTE A COMPETÊNCIA
<i>Quanto mais próximo do número UM você se posicionar, MENOS o gestor avaliado expressa a competência no trabalho. Quanto mais próximo do número DEZ você se posicionar, MAIS o gestor avaliado expressa a competência no trabalho.</i>

Assinale com um "X", à direita de cada item, o número que melhor representa a sua opinião sobre o quanto o gestor que você está avaliando manifesta a competência no trabalho. Por favor, não deixe questões sem resposta.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	GRAU COM QUE EXPRESSA A COMPETÊNCIA NO TRABALHO
1. Formula planos e estratégias para cumprir o Acordo de Trabalho, estabelecendo objetivos, ações, atribuições, prazos e prioridades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Comunica à sua equipe os indicadores e metas definidos no Acordo de Trabalho, informando claramente os rumos a serem seguidos pela agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Estimula a participação dos funcionários na tomada de decisões, valorizando as contribuições oferecidas por eles.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Monitora a qualidade dos processos internos, para evitar o retrabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Implementa ações adequadas para corrigir problemas nos processos de	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6. Orienta a atuação dos integrantes de sua equipe, comunicando claramente suas expectativas sobre o desempenho deles.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
7. Monitora os indicadores de desempenho do Acordo de Trabalho, para alcançar metas estabelecidas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
8. Identifica forças, fraquezas, ameaças e oportunidades na área em que atua, visando estabelecer estratégias adequadas de atuação.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
9. Aprimora continuamente processos de trabalho, para aproveitar da melhor forma possível os recursos disponíveis (materiais, tecnológicos e humanos, por exemplo).	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
10. Organiza suas atividades e tarefas diárias, para realizá-las no prazo previsto.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
11. Aproveita as oportunidades que surgem para a agência, visando atingir metas nas diferentes perspectivas do Acordo de Trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
12. Toma decisões no trabalho levando em consideração os possíveis impactos sobre o meio ambiente e a comunidade em que vive.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
13. Cobra dívidas inadimplidas, a fim de melhorar o resultado financeiro da	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
14. Identifica oportunidades negociais, visando melhorar a lucratividade da	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
15. Promove ações que contribuem para o desenvolvimento sustentável da comunidade, demonstrando preocupação com as questões sociais.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
16. Ao realizar operações de crédito, direciona a aplicação de recursos para empresas que possuem maior responsabilidade socioambiental.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Continuação...

Lembre-se da escala de avaliação a ser utilizada:

NÃO EXPRESSA A COMPETÊNCIA ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ EXPRESSA PLENAMENTE A COMPETÊNCIA
Quanto mais próximo do número UM você se posicionar, MENOS o gestor avaliado expressa a competência no trabalho Quanto mais próximo do número DEZ você se posicionar, MAIS o gestor avaliado expressa a competência no trabalho.

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	GRAU COM QUE EXPRESSA A COMPETÊNCIA NO TRABALHO
17. Promove a realização de negócios que oferecem maior rentabilidade para a agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
18. Analisa o desempenho de carteiras (de crédito ou de clientes, por exemplo), visando incrementar o volume e a rentabilidade dos negócios.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
19. Gerencia conflitos no ambiente de trabalho, procurando manter a coesão e a harmonia entre os funcionários.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
20. Distribui adequadamente as tarefas entre os integrantes de sua equipe, de acordo com as capacidades e aptidões de cada um.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
21. Gerencia o relacionamento com clientes, pautando o atendimento no respeito, na cortesia e na ética.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
22. Promove a venda de produtos e serviços a clientes, com transparência e	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
23. Estimula os integrantes de sua equipe a realizarem trabalhos voluntários, visando contribuir para o desenvolvimento social e econômico da comunidade em que vivem.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
24. Colabora com os colegas de trabalho, a fim de concretizar os objetivos do Banco em um clima de harmonia.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
25. Mobiliza os esforços dos funcionários em torno de propósitos comuns, estimulando o comprometimento deles com os objetivos e os resultados do Banco.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
26. Presta atendimento de excelência ao cliente, procurando satisfazer às suas expectativas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
27. Negocia com clientes de forma transparente, buscando estabelecer acordos satisfatórios para o Banco e para a clientela.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
28. Estimula os integrantes de sua equipe a agirem de acordo com os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
29. Promove a economia de recursos naturais, adotando medidas para racionalizar o uso de papel, água e energia na agência.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
30. Comunica-se com o cliente, adotando linguagem clara, objetiva e acessível.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
31. Identifica clientes em potencial, a fim de ampliar a base de clientes da	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
32. Presta consultoria ao cliente, ajudando-o na escolha do produto ou serviço que melhor atenda às suas necessidades.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.

Obrigado pela sua contribuição!

IMPORTANTE:

Pede-se a gentileza de responder o questionário e devolvê-lo, via malote, até o dia 05 de maio de 2008, remetendo-o para a DIPES/DAVAL – Brasília DF. Para tanto, utilize o envelope anexo (que já se encontra endereçado). Obrigado.

APÊNDICE F

Cargas fatoriais dos itens nos fatores extraídos na validação discriminante.

Variáveis	Fatores				
	1	2	3	4	5
C14 - Competências Gerenciais - Gestão Financeira	0,69	0,08	0,16	0,08	0,05
C11 - Competências Gerenciais - Gestão Estratégica	0,66	0,10	0,20	0,06	0,06
C27 - Competências Gerenciais - Relacionamento com o Cliente	0,65	0,10	0,13	0,17	-0,02
C25 - Competências Gerenciais - Gestão de Pessoas	0,64	0,11	0,26	0,03	0,03
C21 - Competências Gerenciais - Relacionamento com o Cliente	0,63	0,08	0,02	0,17	-0,08
C02 - Competências Gerenciais - Gestão Estratégica	0,61	0,06	0,26	0,03	0,07
C30 - Competências Gerenciais - Relacionamento com o Cliente	0,61	0,05	0,12	0,19	-0,08
C26 - Competências Gerenciais - Relacionamento com o Cliente	0,61	0,12	0,06	0,20	-0,05
C03 - Competências Gerenciais - Gestão de Pessoas	0,59	0,07	0,15	0,13	0,01
C24 - Competências Gerenciais - Gestão de Pessoas	0,59	0,09	0,10	0,19	-0,08
C17 - Competências Gerenciais - Gestão Financeira	0,58	0,09	0,16	0,06	0,04
C19 - Competências Gerenciais - Gestão de Pessoas	0,58	0,10	0,16	0,16	0,00
C22 - Competências Gerenciais - Relacionamento com o Cliente	0,58	0,15	0,12	0,04	0,02
C05 - Competências Gerenciais - Gestão de Processos	0,57	0,13	0,19	0,08	0,02
C20 - Competências Gerenciais - Gestão de Pessoas	0,56	0,12	0,15	0,13	0,03
C08 - Competências Gerenciais - Gestão Estratégica	0,56	0,07	0,23	0,03	0,11
C13 - Competências Gerenciais - Gestão Financeira	0,55	0,08	0,10	0,04	0,04
C09 - Competências Gerenciais - Gestão de Processos	0,54	0,09	0,25	0,05	0,04
C12 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,53	0,15	0,18	-0,07	0,07
C28 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,52	0,14	0,21	-0,05	0,07
C07 - Competências Gerenciais - Gestão Estratégica	0,52	0,06	0,23	-0,04	0,14
C01 - Competências Gerenciais - Gestão Estratégica	0,52	0,02	0,27	0,01	0,15
C18 - Competências Gerenciais - Gestão Financeira	0,51	0,06	0,17	-0,02	0,11
C15 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,51	0,12	0,17	-0,11	0,08
C29 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,50	0,12	0,14	0,01	0,02
C10 - Competências Gerenciais - Gestão de Processos	0,50	0,05	0,12	0,08	0,04
C16 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,47	0,11	0,18	-0,11	0,11
C04 - Competências Gerenciais - Gestão de Processos	0,47	0,11	0,13	0,05	0,05
C23 - Competências Gerenciais - Gestão Socioambiental	0,43	0,12	0,18	-0,13	0,11
S08 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,11	0,73	-0,08	0,06	-0,07
S25 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,16	0,72	0,07	0,08	0,02
S09 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,14	0,70	-0,10	0,05	-0,08
S10 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,15	0,69	0,10	0,10	0,14
S28 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,08	0,65	0,16	0,05	0,19
S14 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,10	0,65	-0,01	0,06	-0,08
S16 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,14	0,64	0,04	0,05	-0,09
S02 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,26	0,61	0,16	0,09	0,19
S22 - Suporte Organizacional - Suporte Material	0,08	0,61	0,00	0,14	-0,02
S11 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,18	0,58	0,06	0,05	0,13
S18 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,05	0,57	0,21	0,06	0,20
S07 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,09	0,57	0,13	0,09	0,24
S17 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,11	0,57	0,17	0,06	0,07
S05 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,16	0,56	0,10	0,08	0,20
S01 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,30	0,56	0,15	0,03	0,17
S27 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,04	0,55	0,09	-0,04	0,18
S23 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,05	0,54	0,15	0,13	0,08
S26 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,05	0,52	0,11	-0,04	0,13
S24 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	0,10	0,44	0,14	0,07	0,02
S06 - Suporte Organizacional - Gestão de Desempenho	0,08	0,44	0,09	0,07	0,13
S21 - Suporte Organizacional - Promoção e Recompensa	-0,04	0,42	0,15	0,10	0,13

Variáveis	Fatores				
	1	2	3	4	5
E20 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,30	0,09	0,73	0,11	-0,01
E27 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,27	0,11	0,72	0,12	0,02
E28 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,27	0,08	0,72	0,06	0,02
E24 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,33	0,15	0,69	0,12	0,05
E25 - Estratégias de Aprendizagem - Aplicação Prática	0,28	0,12	0,64	0,13	-0,01
E19 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,36	0,13	0,64	0,12	-0,05
E23 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,36	0,08	0,63	0,21	-0,01
E11 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,25	0,14	0,62	0,10	0,06
E26 - Estratégias de Aprendizagem - Aplicação Prática	0,29	0,12	0,61	0,19	-0,09
E10 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,34	0,15	0,55	0,18	0,05
E13 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Material Escrito	0,23	0,11	0,53	0,04	0,00
E12 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Material Escrito	0,18	0,09	0,48	0,05	-0,05
E07 - Estratégias de Aprendizagem - Reflexão	0,25	0,10	0,46	0,31	-0,07
E03 - Estratégias de Aprendizagem - Aplicação Prática	0,23	0,09	0,44	0,25	-0,01
E18 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Material Escrito	0,19	0,10	0,43	0,07	-0,02
E17 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Material Escrito	0,29	0,16	0,43	0,10	-0,06
E16 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Material Escrito	0,20	0,18	0,38	0,13	-0,12
E22 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Interpessoal	0,10	0,06	0,25	0,68	-0,03
E14 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Interpessoal	0,08	0,06	0,29	0,67	0,01
E01 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Interpessoal	0,13	0,14	0,12	0,67	0,05
E21 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Interpessoal	0,14	0,08	0,37	0,61	-0,01
E02 - Estratégias de Aprendizagem - Busca de Ajuda Interpessoal	0,14	0,14	0,20	0,61	0,07
E08 - Estratégias de Aprendizagem - Reprodução	-0,01	0,10	0,02	0,49	-0,11
E06 - Estratégias de Aprendizagem - Reprodução	0,03	0,09	-0,05	0,47	-0,10
E05 - Estratégias de Aprendizagem - Reprodução	0,07	0,06	0,08	0,44	-0,15
E09 - Estratégias de Aprendizagem - Reprodução	0,07	0,14	0,20	0,40	-0,05
S12 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,03	0,10	0,02	-0,07	0,76
S13 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,07	0,13	-0,04	-0,10	0,72
S15 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,07	0,20	0,00	-0,04	0,72
S03 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,06	0,14	-0,06	-0,11	0,64
S04 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,09	0,30	0,01	-0,07	0,63
S19 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,08	0,17	-0,05	-0,04	0,58
S20 - Suporte Organizacional - Carga de Trabalho	0,13	0,14	-0,06	-0,02	0,44