



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – FACE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

SIMARLY MARIA SOARES

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS:
O IMPACTO NO TRABALHO DO EGRESSO E RESULTADOS NA ORGANIZAÇÃO**

BRASÍLIA-DF

2020

SIMARLY MARIA SOARES

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS:
O IMPACTO NO TRABALHO DO EGRESSO E RESULTADOS NA ORGANIZAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gardênia da Silva Abbad

BRASÍLIA-DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MS676a SOARES, SIMARLY MARIA
AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS:
O IMPACTO NO TRABALHO DO EGRESSO E RESULTADOS NA
ORGANIZAÇÃO / SIMARLY MARIA SOARES; orientador Gardênia da
Silva Abbad. -- Brasília, 2020.
244 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Administração) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Treinamento de lideranças. 2. Impacto do treinamento
no trabalho. 3. Resultados organizacionais. 4. Suporte à
transferência. 5. Desenho instrucional. I. Abbad, Gardênia
da Silva, orient. II. Título.

SIMARLY MARIA SOARES

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS:
O IMPACTO NO TRABALHO DO EGRESSO E RESULTADOS NA ORGANIZAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Aprovado em: 30 de novembro de 2020.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dra. Gardênia da Silva Abbad

Orientadora (Universidade de Brasília – PPGA e PSTO)

Prof.^a Dra. Gisela Demo

Examinadora Interna (Universidade de Brasília – PPGA)

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade

Examinador externo (Universidade de Brasília – PSTO)

Prof.^a Dra. Luciana Mourão Cerqueira e Silva

Examinadora Externa (Universidade Salgado de Oliveira)

Prof. Dr. Carlos Denner dos Santos Júnior

Examinador interno suplente (Universidade de Brasília – PPGA)

Aos meus pais Zelita e Gabriel,
Aos amados Lorenzo e Iuri,
Aos meus “anjos”, Elves e Lau,
O amor que nos une me permitiu chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que ilumina minha vida e me permitiu realizar esse sonho!

Aos meus pais, pelos valores transmitidos, que são o alicerce da minha vida. Meu pai, Gabriel, com seu exemplo de comportamento ético. À minha mãe, Zelita, guerreira, amorosa e que me transmitiu com fé a vontade de vencer! Obrigada por ser mãe-avó em tantos momentos cuidando do Lorenzo com o mais puro amor.

À minha família, por ter compreendido a minha ausência, principalmente no café do domingo, e por continuar ao meu lado, me apoiando. Especialmente, minhas queridas irmãs, Silvânia, Rozania e Rosany, e minha sobrinha, Ana Cristina, pelo carinho e pelas palavras de incentivo que me fortaleceram, especialmente no último ano. A tia Fia, Tone e Gildete, obrigada pelo apoio!

Ao meu amado filho, Lorenzo, que traz tanta luz e alegrias, razão da minha vida!

Ao meu esposo, Iuri, que esteve ao meu lado em mais um desafio. Obrigada pela cumplicidade, dedicação, presença até no uso de sistemas informacionais e pelos lanches nos intervalos de estudo. Seu cuidado ilimitado esteve presente todo o tempo.

À minha orientadora, Gardênia da Silva Abbad, meu reconhecimento pelo seu amor, persistência e competência com o qual abraça a missão de educadora e pesquisadora. Obrigada pela paciência e compreensão com minhas dificuldades, pelos ensinamentos e por ter me incentivado e orientado de forma entusiasmada e sempre confiante. Tenho a honra de tê-la como orientadora e muita gratidão por tudo que fez por mim.

Agradeço ao grupo de pesquisa Impacto, pela cooperação, pela parceria, pelas contribuições na análise de dados e pela construção do instrumento. Obrigada por me conectarem toda semana para que eu pudesse participar do grupo, essa troca de experiências tornou o doutorado mais leve e produtivo. Em especial aos amigos: Fernanda, uma amiga “retada”, acolhedora e com um coração imenso, obrigada por me fazer sentir em casa! Sérgio, pelos conselhos, pela receptividade, pelo zelo e pelas discussões inovadoras. Paulo, pela presença intensa e por ser meu companheiro de tese. Aline, pelas trocas de ideias enriquecedoras. Juliana, com o apoio incondicional. Eliane, pelo apoio de sempre. Kelly, Lisa e Sidney, obrigada pela participação ativa desde o início da pesquisa. Seremos sempre “filhos de Abbad”! E, ao Marcos, sempre assertivo e prestativo.

Aos colegas do Dinter Unimontes, grandes companheiros nessa jornada, Gelmini e Tiessa, sempre presentes. Cledinaldo sempre acolhedor e companheiro de longa data;

Claudinha, parceira nas atividades. Gil, Karla, André, Alcino, Pablo e Diego foi uma convivência enriquecedora.

À Universidade Estadual de Montes Claros, que propiciou essa iniciativa de um doutorado interinstitucional. Pertencço a essa “casa” com muito orgulho e admiração! Obrigada aos colegas do Departamento de Ciências da Administração pelo apoio.

Manifesto minha gratidão a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Administração da UnB, em especial ao professor Carlos Denner, que se dedicou para concretização da parceria Unimontes-UnB e coordenou as atividades do Dinter com apoio, presteza e competência.

Meus respeitosos agradecimentos à banca examinadora. Professora Luciana Mourão, pela leitura criteriosa e pelas sugestões para o aprimoramento deste estudo. Gisela Demo, sempre se mostrou disponível nos momentos de aprendizagem. Professor Josemberg, pela presteza e contribuição. É uma honra tê-los na banca examinadora.

À Instituição que concedeu o campo de pesquisa, em especial ao Fabrício, à Fernanda, ao Leandro e os respondentes da pesquisa, pela valorosa colaboração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo apoio.

Muito obrigada, de coração! Vocês são especiais!

“Educação não transforma o mundo,
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.
(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo geral da tese é avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças nos níveis de indivíduo e resultados da organização, identificando variáveis antecedentes relacionadas às características do desenho do treinamento, da clientela e do contexto. A tese é composta por cinco estudos estruturados sob a forma de artigos interdependentes. O Estudo 1 apresenta uma revisão de literatura sobre treinamentos gerenciais e de lideranças com foco em variáveis preditoras e efeitos desses programas. Os resultados apontaram que os treinamentos geram efeitos positivos em todos os níveis mensurados; as variáveis funcionais e sociodemográficas, desenho e suporte, são mais escassas nos estudos; e há poucas pesquisas que associam o nível individual e organizacional. O Estudo 2 visou descrever os componentes de um programa de treinamento gerencial, ofertado por uma universidade corporativa de uma instituição bancária de grande porte, a partir da combinação de modelos de avaliação, entre os quais o modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho (IMPACT) e a abordagem de modelo lógico de avaliação de programas. Os indicadores tangíveis de efeitos, os elementos do programa e as relações estabelecidas entre os seus componentes foram identificados de acordo com a percepção de *stakeholders*. O Estudo 3, de caráter qualitativo, descreve a avaliação da qualidade do desenho instrucional, a implementação e a entrega de um programa de treinamentos gerenciais e de liderança, formado por 11 cursos *on-line* e 4 presenciais, por meio de roteiros baseados nas teorias instrucionais e nos resultados das pesquisas sobre características dos treinamentos gerenciais. Os quatro cursos presenciais apresentaram um maior número de características instrucionais associadas a maiores efeitos de treinamentos gerenciais sobre o comportamento no cargo e os resultados organizacionais. O Estudo 4, de abordagem mista, relata a construção de um instrumento para avaliar em profundidade o impacto do programa de treinamentos gerenciais sobre o trabalho dos líderes, denominado Impacto de Treinamentos Gerenciais no Trabalho do Egresso (ITGERE), e a investigação de evidências de validade psicométrica. Os resultados indicaram que o instrumento, composto por uma estrutura multifatorial, possui evidências de validade e confiabilidade. Por fim, no Estudo 5, foi aplicado um questionário composto pelo ITGERE e pela escala de suporte psicossocial, itens relativos a características do treinamento e a dados sociodemográficos e laborais dos participantes, para testar relações entre as variáveis preditoras e o impacto no trabalho do egresso e da organização. Foram utilizadas medidas perceptuais para mensurar as variáveis critério impacto do programa no trabalho dos egressos, de fontes primárias, e desempenho funcional dos gerentes, de fonte secundária, disponíveis na organização parceira. Para a avaliação do relacionamento entre os treinamentos e resultados organizacionais, foram utilizados indicadores objetivos de desempenho gerencial, de fonte secundária. Os resultados indicaram efeito positivo do programa de treinamento de lideranças no nível do indivíduo e sem evidências de impacto nos resultados organizacionais. Assim, a pesquisa é relevante por avançar na literatura sobre avaliação de treinamentos gerenciais e de liderança com uma análise integrada das características da clientela, do treinamento e do suporte que afetam os resultados no nível do indivíduo e da organização.

Palavras-chave: Treinamento de lideranças. Impacto do treinamento no trabalho. Resultados organizacionais. Suporte à transferência. Desenho instrucional.

ABSTRACT

The general objective of this doctoral thesis is to evaluate the impact of a leadership training program on the individual and organization results levels, identifying background variables related to the characteristics of training design, customer base, and context. The doctoral thesis comprises five studies structured in the form of interdependent papers. Study 1 presents a review of the literature on managerial and leadership training focused on predictor variables and effects of these programs. The results indicated that training produces positive effects on all levels measured; the functional and sociodemographic variables, design and support, are scarcer in the studies; and there are few research studies that associate the individual and organizational levels. Study 2 aimed to describe the components of a managerial training program offered by a corporate university of a large-size banking institution, based on the combination of evaluation models, among which is the integrated model for evaluation of the impact of training on work (IMPACT) and the approach of logical model for evaluation of programs. The tangible indicators of effects, the elements of the program and the relationships established among its components were identified according to stakeholders' perceptions. Study 3, of qualitative nature, describes the evaluation of the instructional design quality, the implementation and delivery of managerial and leadership training program, composed of 11 online and 4 in-person courses, through scripts based on instructional theories and results of research studies on the characteristics of managerial training. The four in-person courses presented a larger number of instructional characteristics associated with bigger effects of managerial training on behavior in the position and organizational results. Study 4, with a mixed approach, reports the building of an instrument to deeply evaluate the impact of the managerial training program on the work of leaders, called Impact of Managerial Training on Former Students' Work (ITGERE), and the investigation of evidence of psychometric validity. The results indicate that the instrument, composed of a multifactorial structure, has evidence of validity and reliability. Finally, in Study 5, a questionnaire composed of ITGERE and the psychosocial support scale, items pertaining to training characteristics and the participants' sociodemographic and employment data, was administered in order to test relationships between the predictor variables and the impact on former students' and organization's work. Perceptual measures were used to measure the criteria variables program's impact on former students' work, from primary sources, and functional performance of managers, from secondary source, available in the partner organization. In order to evaluate the relationship between training and organizational results, objective indicators of managerial performance, from secondary source, were used. The results indicated a positive effect of the leadership training program on the individual level and there was no evidence of impact on organizational results. Therefore, the research is relevant for making advances in the literature on managerial and leadership training with an integrated analysis of the characteristics of customers, training and support that affect the results at the individual and organizational level.

Keywords: Leadership training. Impact of training on work. Organizational results. Support to transfer. Instructional design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 Modelo lógico da Pipeline 3 “Líder de líderes”	94
Figura 2.2 Relações de causalidade	103
Figura 3.1 Características de desenho, entrega e implementação	118
Figura 3.2 Práticas para o planejamento de treinamento de lideranças.....	121
Figura 3.3 Processo de análise das características do programa gerencial.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 0.1 Matriz metodológica da tese	26
Tabela 1.1 Taxonomia Hierárquica dos comportamentos de liderança.....	34
Tabela 1.2 Termos e conceitos de desenvolvimento de liderança e gerencial	38
Tabela 1.3 Diferenças entre Desenvolvimento de líder e de liderança.....	39
Tabela 1.4 Efetividade de treinamento de lideranças	44
Tabela 1.5 Variáveis preditoras	58
Tabela 1.6 Conteúdos de treinamento	60
Tabela 1.7 Resultados observados nos treinamentos de lideranças.....	66
Tabela 2.1 Síntese do método.....	89
Tabela 2.2 Composição das trilhas de lideranças da Instituição	98
Tabela 2.3 Composição do programa de treinamento de lideranças (Pipeline 3)	100
Tabela 2.4 Perfil de gestores treinados	101
Tabela 2.5 Variáveis contextuais interferentes	104
Tabela 3.1 Categorias do roteiro de avaliação da qualidade instrucional das modalidades presencial e on-line	124
Tabela 3.2 Comparação e compilação de algumas categorias dos dois roteiros	125
Tabela 3.3 Comparação de verbos dos objetivos, desempenho e estratégias dos cursos <i>on-line</i>	127
Tabela 3.4 Comparação de verbos dos objetivos, desempenho e estratégias dos cursos presenciais.....	130
Tabela 4.1 Categoria de conteúdo para a validação dos juízes.....	150
Tabela 4.2 Ajustes e exclusão de itens do instrumento	151
Tabela 4.3 Fórmula do CVC e descrição	152
Tabela 4.4 Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)	152
Tabela 4.5 Perfil da amostra utilizada para validação da escala ITGERE	154
Tabela 4.6 Autovalores dos fatores da escala ITGERE.....	156
Tabela 4.7 Estrutura fatorial da escala ITGERE	156
Tabela 5.1 Definições das variáveis antecedentes de impacto no trabalho e desempenho dos egressos.....	183
Tabela 5.2 Definições das variáveis critério de impacto no trabalho e organização	184
Tabela 5.3 Estatísticas descritivas das variáveis de impacto, suporte e desenho instrucional	186

Tabela 5.4 Correlação de Spearman entre variáveis de impacto, suporte à transferência, características da clientela e resultados da organização	188
Tabela 5.5 Regressões Múltiplas padrão para as variáveis critério impacto do treinamento no trabalho	189
Tabela 5.6 Regressão múltipla padrão para resultados organizacionais.....	192
Tabela 6.1 Síntese dos estudos da tese	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP	Avaliação de Desempenho Profissional
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANT	Avaliação de Necessidades de Treinamento
APH	Análise Paralela de Horn
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	<i>Compliance</i> e controle
CHA	Competências, Habilidades e Atitudes
CIAGS	Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social
CIPP	Contexto, Insumos, Processos e Produtos
CMC	Conciliação e mediação de conflitos
CTGER	Percepção de aplicação de comportamentos para melhoria de atuação gerencial
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
ES	Entrevista de seleção
FACE	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
GCDP	Gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal
GCO	Gestão do clima organizacional
IC	Intervalo de confiança
IF	Instituição Financeira
IMPACT	Modelo Integrado de Avaliação de Impacto
ITGERE	Impacto de Treinamentos Gerenciais no Trabalho do Egresso
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
ML	Modelo Lógico
MMDGS	Mestrado Multidisciplinar Profissional em Gestão e Desenvolvimento Social
PAF	Extração dos fatores pelos eixos principais (sigla do inglês <i>principal axis factoring</i>)
POWC	<i>Posttest Only Control Group</i>
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração

PPWC	<i>Pretest-Posttest with Control Group</i>
PSTO	Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
Result	Resultado
ROI	Retorno de Investimento
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SGPP	<i>Single Group Pretest-Posttest</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
Suppsi	Suporte Psicossocial à transferência de treinamento
T	Tolerância
TAO	Talentos e Oportunidades
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TECA	Teste de Empatia Cognitiva e Afetiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TMMS	<i>Trait Meta-Mood Scale-24</i>
UC	Universidade Corporativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
VBR	Visão Baseada em Recursos
VIF	<i>Variance Inflation Factor</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
ESTUDO 1 – TREINAMENTO DE LIDERANÇAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE SEUS EFEITOS E VARIÁVEIS PREDITORAS	31
1.1 Análise dos conceitos de liderança e gestão.....	33
1.2 Análise dos conceitos de treinamento, desenvolvimento gerencial e de liderança	37
1.3 Método da revisão sistemática.....	42
1.4 Análise da produção de conhecimentos sobre treinamento de lideranças	43
<i>1.4.1 Resultados das metanálises sobre efetividade de treinamentos de lideranças..</i>	<i>44</i>
<i>1.4.2 Resultados dos estudos empíricos sobre efetividade de treinamentos de lideranças</i>	<i>54</i>
<i>1.4.2.1 Características metodológicas das pesquisas empíricas</i>	<i>54</i>
<i>1.4.2.2 Medidas e variáveis dos estudos de treinamentos de liderança.....</i>	<i>57</i>
<i>1.4.2.3 Efeitos de treinamento de lideranças conforme os critérios de avaliação.....</i>	<i>63</i>
1.5 Discussão	66
1.6 Considerações finais	68
1.7 Referências	70
ESTUDO 2 – DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS COM O USO DA ABORDAGEM DE MODELOS LÓGICOS	81
2.1 Avaliação de treinamento, desenvolvimento e educação	83
<i>2.1.1 Modelo lógico na avaliação de programas</i>	<i>85</i>
2.2 Método	89
<i>2.2.1 Procedimentos de coleta de dados</i>	<i>89</i>
<i>2.2.2 Instrumentos de coleta de dados</i>	<i>91</i>
<i>2.2.3 Análise de dados.....</i>	<i>91</i>
2.3 Resultados	92
<i>2.3.1 Organização estudada.....</i>	<i>92</i>
<i>2.3.2 A universidade corporativa.....</i>	<i>92</i>
<i>2.3.3 O modelo lógico do programa de treinamento de lideranças.....</i>	<i>93</i>
2.4 Discussão	104
2.5 Considerações finais	106
2.6 Referências	107

ESTUDO 3 – CARACTERÍSTICAS DO DESENHO, ENTREGA E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS EM UMA EMPRESA DE GRANDE PORTE	113
3.1 Abordagens instrucionais	115
<i>3.1.1 Características de desenho, entrega e implementação que influenciam os resultados de treinamentos de lideranças</i>	<i>117</i>
3.2 Método	122
3.3 Resultados	125
<i>3.3.1 O programa avaliado</i>	<i>125</i>
<i>3.3.2 Características dos cursos da modalidade on-line.....</i>	<i>126</i>
<i>3.3.3 Características dos cursos da modalidade presencial</i>	<i>129</i>
3.4 Discussão	131
3.5 Considerações finais	134
3.6 Referências	135
ESTUDO 4 – CONSTRUÇÃO E OBTENÇÃO DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS	142
4.1 Treinamento de lideranças	144
<i>4.1.1 Impacto de treinamento no trabalho do líder</i>	<i>146</i>
4.2 Método	147
<i>4.2.1 A organização pesquisada</i>	<i>148</i>
<i>4.2.2 O programa de treinamento de lideranças avaliado.....</i>	<i>148</i>
<i>4.2.3 Procedimentos de construção da Escala de avaliação de Impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE).....</i>	<i>149</i>
<i>4.2.4 Validação de conteúdo e semântica da Escala de avaliação de Impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE).....</i>	<i>150</i>
<i>4.2.5 Participantes.....</i>	<i>153</i>
<i>4.2.6 Procedimento de evidências de validade da escala ITGERE.....</i>	<i>154</i>
4.3 Resultados	155
4.4 Discussão	159
4.5 Considerações finais	161
4.6 Referências	161
ESTUDO 5 – IMPACTOS DE TREINAMENTOS DE LIDERANÇA NO TRABALHO E NA ORGANIZAÇÃO.....	170

5.1 Efetividade de resultados de treinamentos de lideranças	172
5.1.1 Características da clientela.....	174
5.1.2 Características do treinamento.....	175
5.1.3 Suporte à transferência	176
5.2 Método	177
5.2.1 Caracterização da organização e do programa de treinamento	177
5.2.2 Amostra	178
5.2.5 Procedimentos de análise de dados	181
5.3 Resultados	185
5.4 Discussão	192
5.5 Considerações finais	196
5.6 Referências	198
6 CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES	206
6.1 Integração da tese	208
6.1.1 Perspectiva teórica e conceitual sobre treinamentos de liderança	208
6.1.2 Características do desenho e a relação com os resultados do indivíduo e da organização	209
6.1.3 Principais preditoras dos resultados do nível de indivíduo e da organização	211
6.1.4 Resultados do programa, explicações alternativas e contexto	213
6.2 Contribuições	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS	225
APÊNDICE B – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PLANEJADOR INSTRUCIONAL	226
APÊNDICE C – ESTUDO 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	227
APÊNDICE D – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA INSTRUTORES DE TREINAMENTOS PRESENCIAIS.....	228
APÊNDICE E – ESTUDO 3 – ROTEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DO DESENHO, ENTREGA E IMPLEMENTAÇÃO CONFORME CATEGORIAS DE ANÁLISE DE LACERENZA ET AL. (2017).....	229
APÊNDICE F – ESTUDO 3 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE INSTRUCIONAL (CURSO PRESENCIAL)	230

APÊNDICE G – ESTUDO 3 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE INSTRUCIONAL (CURSO <i>ON-LINE</i>).....	231
APÊNDICE I – ESTUDO 4 – INSTRUMENTO DE AUTOPERCEPÇÃO DO IMPACTO DO TREINAMENTO DE LIDERANÇAS (<i>PIPELINE 3</i>) NO TRABALHO EGRESSO, SUPORTE PSICOSSOCIAL E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	238

INTRODUÇÃO

Os líderes nas organizações são os principais agentes de planejamento e implementação da estratégia organizacional (Subramony et al., 2018). Sobre eles recai a exigência de expressar competências para acompanhar e reagir proativamente diante das transformações do mercado, bem como para compreender o negócio e o ambiente em que a organização opera (Lee & Suh, 2016). Por isso, pode-se afirmar que o treinamento é um elemento-chave para o sucesso das lideranças nas organizações, já que pode melhorar as práticas gerenciais (Getha-Taylor et al., 2015), o que justifica ser considerado como uma prioridade estratégica.

Os investimentos nas ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) são crescentes. No ano de 2010, organizações dos Estados Unidos da América aplicaram em torno de 2,5% da folha de pagamento das empresas (Steensma & Groeneveld, 2010). Em 2012, o valor específico para o treinamento gerencial e de lideranças girou em torno de US\$ 13,6 bilhões (O'Leonard & Krider, 2014). No ano de 2013, o investimento nesse tipo de ação educacional girou em torno de 5% em empresas de médio e grande porte e 23% para as de pequeno porte. Em 2015, foram destinados, em média, 1.252 dólares por empregado em treinamento, sendo a maior parte para treinamentos de liderança (Lacerenza et al., 2017). Mais de 366 bilhões de dólares são destinados anualmente a treinamentos de lideranças, o que reforça o valor desse tipo de estratégia para as organizações (Vogel et al., 2020).

O processo de formação por meio de treinamentos formais permite às organizações expandirem sua capacidade coletiva com a participação ativa das pessoas ao assumirem papéis de liderança (Day, 2000). A taxonomia de Katz (1986) apregoa que essas ações instrucionais desenvolvem habilidades conceituais úteis, como, por exemplo, às relativas ao planejamento estratégico; às habilidades técnicas, referentes a conhecimentos específicos, que trazem benefícios à supervisão de tarefas; e habilidades interpessoais, que facilitam as interações sociais no trabalho. Esse trabalho seminal considerou que a importância de cada tipo de habilidades varia de acordo com o nível de gerenciamento (alto, médio e baixo). As habilidades técnicas são mais importantes para os níveis mais baixos de gestão; as conceituais são mais importantes para o nível mais elevado; enquanto as habilidades interpessoais e humanas são úteis para todos os níveis de liderança (Griffith et al., 2019; McGurk, 2010).

O campo de pesquisas faz distinções entre os conceitos de gestão e liderança e entre treinamento e desenvolvimento de lideranças e gerencial. Enquanto a gestão se refere às posições de autoridades formais, a liderança diz respeito àqueles que exercem influência sobre

outras pessoas, porém esse poder não advém necessariamente de uma posição formal de autoridade na organização (Silva & Mourão, 2015). Quanto ao conceito, treinamento ou programa de desenvolvimento gerencial é aquele que compreende ações de ensino planejadas sistematicamente para o aprimoramento de habilidades gerenciais e a melhoria do desempenho de líderes no trabalho (Goldstein, 1980).

O conceito de treinamento no seu nível mais básico pode ser definido como atividades planejadas e sistemáticas destinadas a promover a aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes (Salas et al., 2012) que resultam na melhoria do desempenho no trabalho (Goldstein, 1980). O desenvolvimento, além de utilizar formas de treinamento, abarca experiências de aprendizagem no trabalho, relacionamentos e avaliações de personalidade e habilidades que ajudam os funcionários a se prepararem para futuros cargos ou posições (Noe et al., 2014).

Treinamento e desenvolvimento de lideranças são programas sistematicamente projetados para aprimorar conhecimentos, habilidades, atitudes e outros componentes do líder (Day, 2000) e, a partir dessas mudanças no comportamento dos líderes, aprimorar a capacidade organizacional de liderança (Cullen-lester et al., 2017). De acordo com essa visão, o desenvolvimento do líder aborda o nível individual (capital humano) com conteúdo de formação de cunho intrapessoal. O desenvolvimento de lideranças abrange os papéis e processos de liderança, com foco no capital social da organização (Day, 2000).

Essas diferenças nem sempre são tão bem delineadas nas organizações, pois, ao aplicar um treinamento para gestores, é comum ampliar a oferta para o processo de formação e sucessão de novos líderes. Essa inter-relação é saudável, tendo em vista que os indivíduos que se destacam como lideranças possuem algum tipo de influência na organização e contribuem com a gestão de pessoas e mudanças, ao passo que os gerentes, ao utilizarem seu papel formal, implantam tal mudança, agindo como facilitadores (Kanter, 1983; Yukl & Lepsinger, 2005).

Com base nas perspectivas dos conceitos apresentados, para efeitos deste trabalho, será utilizado o termo programa de treinamento de lideranças, considerado como ações instrucionais planejadas que visam à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Day, 2000). Esse conceito é utilizado por Lacerenza et al. (2017), que acrescenta o uso de vários métodos para a mudança ocorrida no próprio indivíduo e nos grupos relacionados (subordinados e organização), tendo em vista o desenvolvimento de habilidades gerenciais e de liderança. Neste estudo, não serão considerados os relacionamentos e as avaliações de personalidade (Noe et al., 2014), ou as ações específicas de *coaching* e mentoria em virtude

do programa escolhido para os estudos empíricos contidos nesta tese não contemplar tais ações instrucionais.

As demandas frequentes nas organizações de planejar a sucessão induzem à aplicação dos programas de lideranças para os funcionários com cargos formais e para aqueles que ainda não ocupam cargos de liderança na hierarquia organizacional. Esse fato reforça a importância das ações instrucionais de liderança, pois, ao atender à demanda do planejamento de sucessão, a organização poderá subsidiar a formação da capacidade intelectual e social (Getha-Taylor et al., 2015). Contudo, é recomendado que o programa de treinamento seja estruturado com base nas habilidades necessárias (Katz, 1986) para assumir os novos papéis de lideranças com vistas ao conhecimento em longo prazo para as organizações (Griffith et al., 2019).

Ao longo dos anos, muitas pesquisas já foram empreendidas com o objetivo de analisar a efetividade e a eficácia do treinamento gerencial e de lideranças e encontraram efeitos positivos desses programas nos níveis de aprendizagem, transferência de treinamento e resultados organizacionais.(Avolio, Reichard et al., 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2002; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010).

Os estudos sobre efetividade dos treinamentos gerenciais e de liderança utilizam, na maioria dos casos, o modelo tradicional de Kirkpatrick (1976), composto pelos níveis de reação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados organizacionais. Hamblin (1978) modificou o modelo anterior e dividiu o último nível em mudança organizacional e valor final. Conforme revisão de literatura desta tese, há concentração de estudos nos três primeiros níveis de avaliação (Collins & Holton, 2002; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010).

O modelo foi desenvolvido com base no processo de transferência de treinamento e composto por três elementos: variáveis de entrada no treinamento (características de clientela, desenho do treinamento e ambiente de trabalho); variáveis de saída do treinamento (aprendizagem e retenção); e condições de transferência (generalização e manutenção) considerado um modelo referência para vários outros.

No Brasil, alguns modelos sobre efetividade de treinamento, como o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) (Borges-Andrade, 1982) e o Modelo Integrado de Avaliação de Impacto (IMPACT) (Abbad, 1999), são norteadores de muitas pesquisas. O último é considerado como um modelo específico, construído com o intuito de testar as relações das variáveis: percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do

treinamento no trabalho. Esse modelo, em sua versão original, não abrange a análise no nível de resultados organizacionais.

Os resultados das pesquisas de efetividade de treinamento de liderança indicam que o treinamento melhorou a competência gerencial, ocasionando aumento na produtividade individual (Yuan & Chen, 2015). Na área de saúde, a transferência do treinamento foi percebida pelos líderes treinados por meio da prática e implementação de projetos no local de trabalho (Chelagat et al., 2019).

Há iniciativas que apontam que os treinamentos geram aumento do volume de vendas, lucratividade, redução de despesas, melhoria do clima de trabalho, motivação e satisfação da equipe do egresso (Aguinis & Kraiger, 2009; Coff, 2002; Harel & Tzafrir, 1999). Ao avaliar os resultados de treinamento em 260 empresas coreanas, apurou-se que o treinamento interno prevê o aprendizado de habilidades interpessoais e resultados organizacionais com o aumento do desempenho inovador (Sung & Choi, 2018).

De acordo com recente metanálise sobre a efetividade de treinamentos de liderança, os efeitos observados nos resultados organizacionais foram mais fortes que os verificados em equipes (Lacerenza et al., 2017). Esses achados parecem colocar em dúvida a suposição de que o impacto do treinamento de liderança sobre a equipe é condição necessária para que os efeitos possam ser observados nos resultados organizacionais. Com esse achado é possível supor que os efeitos dos treinamentos de liderança no comportamento do egresso podem influenciar diretamente os resultados organizacionais.

Variáveis antecedentes à efetividade do treinamento de lideranças foram observadas em estudos anteriores, como suporte, características da clientela e desenho do treinamento. O comportamento dos gerentes pode se tornar uma barreira para o sucesso das equipes quando não há *feedback*, gestão participativa, comunicação adequada e suporte para o desempenho (Nielsen et al., 2010). O suporte inadequado da chefia, o desalinhamento das prioridades do gerente e as políticas que não subsidiam a aplicação do conhecimento no trabalho afetam os efeitos dos treinamentos (Chelagat et al., 2019; Ford et al., 2018).

Quanto ao desenho instrucional, discute-se a necessidade de redigir objetivos instrucionais bem definidos e uso de práticas e simulação para que os treinamentos sejam mais eficazes. O uso de métodos de simulação, casos práticos e dramatização de papéis está positivamente associado a maiores aprendizagem, transferência de treinamento e resultados organizacionais do que métodos baseados apenas em transmissão de informações sobre conteúdo (Fernandez et al., 2020; Tafvelin et al., 2019). Além disso, o sucesso de treinamentos de lideranças está associado à formulação de objetivos educacionais que liguem

o papel gerencial e do treinamento a estratégias organizacionais (McGurk, 2010; Steensma & Groeneveld, 2010; Watkins et al., 2011), o que pode facilitar a análise dos efeitos desses programas sobre resultados organizacionais.

A revisão de literatura sobre efetividade de treinamentos gerenciais realizada nesta tese revelou que ainda há lacunas. A produção de conhecimentos sobre efeitos de treinamentos sobre equipes e resultados organizacionais é ainda relativamente escassa, quando comparada às pesquisas que se preocupam em investigar efeitos desses programas no nível do indivíduo treinado (Avolio, Reichard et al., 2009; Collins & Holton, 2002; Lacerenza et al., 2017; Subramony et al., 2018). E a análise da relação do treinamento com o desempenho organizacional utiliza medidas pouco objetivas de treinamento, normalmente baseadas em medidas perceptuais e de fonte única de informações (Saks & Burke-Smalley, 2014).

Variáveis de contexto são pouco exploradas, e o fato do gestor ter papel de protagonista nas estratégias organizacionais e receber pressão para cumprimento de metas e mudanças oriundas do mercado em que a instituição está inserida é assunto pouco pesquisados em avaliação da efetividade de treinamentos gerenciais (García et al., 2017; Lapão & Dussault, 2011). A falta de suporte, por exemplo, pode gerar efeitos negativos quando os egressos dos treinamentos de liderança não percebem o apoio da chefia (McGurk, 2010). Quando há empatia e a troca de experiências com colegas em situações similares, vivenciadas durante o treinamento, os efeitos das ações instrucionais podem ser positivas no comportamento dos egressos no período pós-treinamento (Watkins et al., 2011).

As características do treinamento especificadas por desenho, entrega e implementação constituem fatores importantes de TD&E para explicações sobre o alcance dos efeitos dos treinamentos de lideranças (Bell et al., 2017; Gekara & Snell, 2017). O projeto de treinamento deve contemplar as características e estratégias adequadas à natureza e à complexidade dos objetivos de aprendizagem para atingir os desempenhos esperados (Salas et al., 2012).

As teorias instrucionais (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974; Gagné, 1980; 1985) são utilizadas para fundamentar a elaboração do planejamento instrucional com vistas ao desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes (CHAs) dos aprendizes (Abbad et al., 2006). Na perspectiva de Gagné (1980), a aprendizagem é facilitada por estímulos do ambiente para atender cada tipo de aprendizagem, ativada por estímulos do ambiente exterior (*input*) que provocam desempenho do indivíduo (*output*). O modo de entrega da ação instrucional é fator de impacto no processo de aprendizagem.

A taxonomia de Bloom e colaboradores (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974) expõe que os objetivos instrucionais são classificados em resultados de aprendizagem (cognitivo, afetivo e habilidades psicomotoras) que auxiliam no planejamento da ação instrucional. Esses objetivos devem ser construídos de forma sistematizada com base em critérios, condições e desempenhos esperados, pois estão vinculados diretamente ao resultado intencional da ação, ao tipo de conteúdo e aos métodos a serem aplicados (Arthur et al., 2003). Com a evolução das tecnologias e as rápidas mudanças no mundo do trabalho, as abordagens que permitem a atuação ativa do aprendiz (aprendizagem ativa) estão cada vez presentes no desenho do treinamento (Bell et al., 2017).

O estudo sobre avaliação de treinamentos de lideranças é um tema pouco investigado no Brasil em publicações de periódicos científicos. A literatura internacional evidencia que os estudos estão mais focados nos resultados individuais (Collins & Holton, 2002; Lacerenza et al., 2017) e sugerem que os programas e a avaliação devem contemplar a perspectiva social e relacional do processo de liderança (Avolio, Reichard et al., 2009; Day et al., 2014; Eva et al., 2019). As variáveis da clientela pertinentes aos aspectos funcionais são escassas na literatura, assim como características do desenho do treinamento que se reportam ao uso de prática ou simulação, e há outras variáveis que podem ser analisadas.

Considerando o exposto, a questão central norteadora desta tese é “quais são os impactos exercidos por um programa de treinamento de lideranças nos níveis do indivíduo e dos resultados organizacionais?”. O principal objetivo da pesquisa é avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças nos níveis de indivíduo e resultados da organização, identificando variáveis antecedentes relacionadas às características do desenho do treinamento, da clientela e do contexto. Os estudos que compõem esta tese, tomados em conjunto, possuem um delineamento sequencial, misto, qualitativo e quantitativo, e apoiado em múltiplas fontes de informação (documentais e humanas), de origem primária, oriundas da aplicação de entrevistas, grupos focais e questionário, e secundária, documentais e arquivísticas.

Esta tese buscou referenciais teóricos e empíricos da área de TD&E, teorias instrucionais, abordagens de desenho instrucional, transferência de treinamento, avaliação de treinamentos e teorias organizacionais sobre o papel gerencial. Mediante esse contexto, será avaliado um programa de treinamento de lideranças, executado desde 2016 por uma universidade corporativa de uma instituição do setor financeiro. Visando facilitar a descrição dos componentes do programa de treinamento de lideranças, resultados esperados e contexto, de acordo com as percepções de *stakeholders*, foi adotado um modelo de avaliação que

combina modelo de avaliação de impactos de treinamento no trabalho (IMPACT) e abordagem de modelo lógico, a exemplo de outras pesquisas sobre efetividade de treinamentos (Abbad et al., 2012; Meneses, 2007; Pereira, 2009). O modelo lógico explicita os elementos que compõem o programa de treinamento, como recursos, atividades, produtos, resultados de curto a longo prazo e variáveis interferentes nas relações entre os componentes e os resultados das atividades do programa.

Portanto, o modelo de investigação adotado nesta tese visa preencher a lacuna teórica-metodológica sobre a avaliação dos treinamentos de lideranças sobre resultados dos indivíduos e da organização. As medidas escolhidas possibilitam a análise do relacionamento entre os efeitos do treinamento de lideranças: (1) características da clientela (sociodemográficas e laborais); (2) influência de variáveis de contexto com o uso do fator suporte psicossocial; e (3) características do treinamento. No nível de indivíduo, a variável critério é o impacto do treinamento em profundidade (Zerbini et al., 2012) construída a partir dos objetivos instrucionais dos treinamentos do programa. A variável critério de avaliação de desempenho profissional (ADP) é uma medida cedida pela instituição pesquisada, também para avaliação individual. Para o nível de avaliação de resultados organizacionais, foi utilizada como variável critério uma medida objetiva de desempenho da unidade gerenciada pelos líderes da organização.

A pesquisa foi realizada em uma universidade corporativa de uma instituição financeira (IF) de grande porte do Brasil, que possui aproximadamente 100 mil funcionários, lotados em 5 mil agências. O programa de treinamento de lideranças escolhido para avaliação é de longa duração com uma carga horária total de 100 horas.

Cinco estudos foram desenvolvidos para atingir o objetivo geral proposto e são apresentados em forma de cinco artigos diferentes nesta tese. São estudos independentes, mas complementares entre si. Cada artigo possui uma estrutura própria para o tipo de texto, e todas as referências são apresentadas logo ao final. A sequência lógica em que os estudos foram realizados e apresentados no texto consiste em uma estratégia de acordo com pesquisas anteriores (Abbad, 1999; Mamede, 2016; Meneses, 2007; Mourão, 2004; Silva, 2011; Souza, 2013) sobre o tema treinamento, em que a revisão sistemática da literatura, o primeiro estudo, apresenta os resultados dos estudos empíricos e das metanálises, além das lacunas que direcionam a realização dos demais estudos.

Além desta introdução e dos cinco estudos apresentados, a tese possui um último capítulo de considerações e recomendações. A Tabela 0.1 resume as partes que compõem este trabalho, além de objetivos e estratégias metodológicas.

Tabela 0.1*Matriz metodológica da tese*

Objetivo geral: avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças nos níveis de indivíduo e resultados da organização, identificando variáveis antecedentes relacionadas às características do desenho do treinamento, da clientela e do contexto.					
Referenciais teóricos e empíricos da tese: conceito de liderança e abordagens de desenvolvimento gerencial e de liderança, treinamento, desenvolvimento e educação em organizações do trabalho, modelos de avaliação em TD&E, teorias instrucionais, abordagem do desenho instrucional, transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho.					
	Estudo 01	Estudo 02	Estudo 03	Estudo 04	Estudo 05
Objetivos do estudo	Analisar a literatura sobre treinamento de lideranças, seus efeitos e variáveis preditoras.	Síntese: Analisar os elementos descritivos e prescritivos de um programa de treinamento de lideranças e as hipóteses de relações entre os seus componentes.	Síntese: Avaliar a qualidade instrucional de desenho, entrega e implementação de um programa de treinamento de lideranças.	Apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças.	Síntese: Avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças no trabalho dos egressos e na organização.
Estratégias metodológicas	Revisão sistemática da literatura.	Entrevistas, grupo focal, análise documental e análise de conteúdo.	Análise documental, validação de especialistas e análise de conteúdo.	Entrevista, grupo focal, validação de conteúdo, semântica e análise fatorial exploratória.	Análises estatísticas descritivas, correlação de Spearman e regressões múltiplas padrão.
Resultados esperados	Principais resultados e lacunas e agenda de pesquisa.	Descrição de componentes do programa de desenvolvimento de lideranças, resultados esperados, bem como suposições de relacionamento desses componentes com as variáveis contextuais.	Identificação dos pontos fortes e fracos de materiais, recursos e estratégias de ensino-aprendizagem adotadas no programa de desenvolvimento de lideranças de acordo com abordagens instrucionais e achados da literatura.	Instrumento de avaliação de impacto em profundidade (transferência de treinamento) com evidências de validade psicométrica.	Identificação de preditores (cliente, suporte, desenho e entrega) de impacto do treinamento no trabalho e na organização.
Discussão	Discussão	Discussão	Discussão	Discussão	Discussão
Considerações finais e implicações					

A revisão da literatura compõe o primeiro estudo da tese, e o objetivo é analisar a literatura sobre treinamento de lideranças, seus efeitos e variáveis preditoras. Trata-se de um estudo bibliográfico, realizado a partir de uma análise descritiva e exploratória, referente às publicações disponíveis nas bases de dados eletrônicas do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram identificadas seis metanálises sobre efetividade de treinamento gerencial e 49 estudos empíricos, no período de 2007 a 2020. Os resultados de metanálises e artigos empíricos apontaram que os

estudos são mais concentrados nos níveis de indivíduo, e que os níveis de equipe e organização ainda demandam indicadores tangíveis para mensuração. E, corroborando com a revisão de Tannenbaum et al. (2017), ficou evidente que os fatores clientela, desenho e contexto devem ser considerados ao avaliar treinamentos de liderança, bem como identificar indicadores sensíveis de efeitos no nível organizacional. Nessa perspectiva, estudos seguintes (2, 3, 4 e 5) buscam compreender o programa de treinamento de lideranças, seus componentes, suas relações e seu desenho e testar as hipóteses no estudo de impacto.

O Estudo 2 é a descrição do programa de treinamento de lideranças de acordo com o modelo lógico associado ao IMPACT. O modelo lógico baseia-se em modelagem lógica e permite explicitar desvios e falhas do programa; levantar as variáveis interferentes de acordo com o contexto e identificar os indicadores sensíveis de serem avaliados desde o nível do indivíduo até o nível organizacional. O estudo demonstra uma avaliação sistêmica do programa de treinamento de lideranças considerando contexto do treinamento, insumos utilizados na sua execução, processos, atividades e resultados. Foram realizadas entrevistas com planejadores instrucionais, profissionais e gestores de gestão de pessoas da universidade corporativa; a análise arquivística para levantar o público-alvo do treinamento também foi aplicada, além do acesso aos documentos de estratégias organizacionais e referenciais de liderança da universidade corporativa. Constatou-se que o programa de treinamento partiu de uma demanda para melhorar a organização dos cursos de lideranças na universidade corporativa, e não foi originado de uma avaliação de necessidades de treinamento (ANT) sistematizada, apenas os cursos possuem a ANT individual. Além dos resultados individuais, a análise do modelo lógico extraiu os indicadores e demonstrou que o programa tem potencial para gerar efeitos em nível de individual e de resultados organizacionais, mas é necessário desenvolver as estratégias para monitoramento. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de realizar uma análise acurada das características do desenho instrucional.

O terceiro estudo analisa as características de desenho, entrega e implementação do programa e avalia sua qualidade instrucional. É descritivo, avaliativo e com abordagem qualitativa, com os seguintes objetivos: (a) descrever as características de desenho, entrega e implementação do programa de treinamento de lideranças; e (b) avaliar a qualidade instrucional do desenho, da entrega e da implementação de um programa de treinamento de lideranças de uma universidade corporativa de uma Instituição Financeira (IF) de grande porte, de acordo com as abordagens instrucionais e os resultados empíricos da literatura.

Foram utilizados dois roteiros, o primeiro foi desenvolvido com base nas características da literatura sobre os resultados de efetividade de treinamentos gerenciais e de

liderança (Lacerenza et al., 2017). O segundo trata da avaliação da qualidade instrucional, roteiro adaptado de Abbad (1999) e Abbad et al. (2006), resultando em 34 itens para analisar os cursos presenciais e 69 itens para os cursos *on-line* do programa. A análise dos cursos do programa com o uso dos roteiros foi realizada por especialistas em avaliação de treinamento. Conforme identificado na revisão de literatura desta tese, as evidências positivas dos efeitos dos programas de treinamentos gerenciais e de liderança dependem das características do desenho e da implementação do treinamento que devem ser coerentes com as necessidades de treinamento levantadas (Gentry et al., 2014) e com os objetivos que se espera alcançar com aquele programa. O estudo demonstra que o programa possui qualidade instrucional que possibilita gerar efeitos tanto no nível do indivíduo quanto no nível da organização.

O quarto estudo tem como objetivo apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças, oferecido por uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte de âmbito nacional. A construção da escala de Impacto de Treinamentos Gerenciais no Trabalho do Egresso (ITGERE) é precedida pela análise dos estudos anteriores (1, 2 e 3), em que a revisão da literatura, a revisão do modelo lógico, a análise das características de desenho e implementação e a avaliação da qualidade servem de base para a elaboração das categorias da escala. Este estudo possui abordagem multimétodo com uso de entrevistas, grupo focal, análise de documentos para construção do instrumento e análise fatorial exploratória para validação empírica da escala. A escala foi construída pelo grupo de pesquisa Impacto, a validação de conteúdo foi realizada por juízes especialistas de treinamento e doutorandos na área de Administração e a validação semântica foi realizada por planejador instrucional, analista de avaliação de treinamentos e egressos do treinamento de lideranças da instituição pesquisada. Em seguida, foi realizada a análise fatorial exploratória e constatado que a escala possui validade e confiabilidade.

Por fim, o quinto estudo é correlacional, possui como objetivos: (a) avaliar o poder preditivo das variáveis de suporte, características do desenho instrucional, características sociodemográficas e laborais do líder treinado sobre duas medidas de impacto do treinamento no comportamento dos líderes (médias fatoriais de autoavaliações de impacto do treinamento no trabalho e notas obtidas por esses líderes na avaliação de desempenho gerencial, no período de 2017 a 2019); e (b) avaliar o poder preditivo de variáveis de características sociodemográficas, laborais do líder treinado, qualificação em processo seletivo e impacto do treinamento no trabalho dos líderes sobre os resultados da organização, medidos em termos de

médias obtidas pelos participantes como líderes de unidade de negócios, em indicador objetivo de resultados organizacionais, no período de 2017 a 2019.

A escala de suporte à transferência do treinamento foi adaptada para esta pesquisa (Estudo 5), com o uso da subescala de suporte psicossocial (Abbad et al., 2012). O instrumento de avaliação em profundidade do impacto dos treinamentos gerenciais no trabalho dos líderes foi desenvolvido no Estudo 4. Os dados secundários concedidos pela organização, para mensuração de efeitos do programa sobre o comportamento dos egressos, foram as notas recebidas pelos gerentes na avaliação de desempenho de pessoal, como indicadores de efeito no nível do indivíduo e, para mensuração de possíveis efeitos do programa em resultados organizacionais, os indicadores objetivos de desempenho dos gerentes, composto por variáveis do negócio. As escalas de suporte e impacto foram aplicadas para os egressos do programa de treinamento de lideranças. É um estudo quantitativo com correlação de *Spearman* e Regressões múltiplas padrão.

Nesse sentido, esta pesquisa é parte do esforço para ampliar a contribuição teórica e metodológica no que tange aos estudos sobre treinamento de lideranças. A presente tese apresenta avanço e originalidade na discussão sobre avaliação de efeitos dos treinamentos de liderança até o nível organizacional. A aplicação do modelo preditivo do impacto em profundidade do treinamento de lideranças nos resultados da organização, também contribui para o avanço do tema. Além disso, utiliza, conjuntamente, variáveis antecedentes suporte, clientela e desenho, com modelos estatísticos que utilizam medidas perceptuais e de fonte secundária não observadas em estudos anteriores na literatura de treinamentos de liderança.

As características do desenho do treinamento enriquecem o estudo, pois, o programa avaliado agrega vários tipos de conteúdos conjuntamente (intrapessoal, interpessoal, liderança e negócios), com métodos diferentes (informação, demonstração e prática). Avalia cursos na modalidade *on-line* e presencial com as abordagens instrucionais e as relaciona com as características de desenho, entrega e implementação de estudos empíricos (Lacerenza et al., 2017).

O método misto adotado na tese, com abordagem qualitativa e quantitativa, contribui metodologicamente ao demonstrar resultados oriundos de triangulação metodológica. Os artigos independentes e complementares que compõem a tese possuem um encadeamento sequencial que facilita a compreensão do fenômeno em análise.

A pesquisa contribuirá para a prática, pois poderá auxiliar os planejadores instrucionais a desenvolverem treinamentos com maiores chances de sucesso e efeitos mais significativos sobre o comportamento dos egressos e resultados organizacionais. Poderá

auxiliar as lideranças a entender quais competências podem desenvolver por meio dos treinamentos de lideranças, conforme o desenho instrucional. E, ainda, poderá contribuir para que a análise das organizações sobre a relação dos treinamentos e o indicadores e metas já utilizados na organização e que possam ser influenciados pelas ações instrucionais.

Acrecenta-se que, ao adotar uma avaliação de efetividade de treinamento de lideranças é possível identificar os ajustes necessários à qualidade do planejamento, desenho, entrega e implementação para ampliar o capital humano e social. À medida que os líderes adquirem novas habilidades de liderança, pode refletir nas relações internas na organização e sociedade.

ESTUDO 1 – TREINAMENTO DE LIDERANÇAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE SEUS EFEITOS E VARIÁVEIS PREDITORAS

RESUMO

O investimento em treinamento e desenvolvimento de lideranças é prática comum entre as organizações. A intenção é que os efeitos dessas ações instrucionais desenvolvam as competências gerenciais e produzam resultados para o negócio. Torna-se necessário, portanto, entender o impacto de tais intervenções. Este trabalho tem como objetivo analisar a literatura sobre treinamento de lideranças, seus efeitos e variáveis preditoras. A revisão contemplou um período de 2007 a 2020 na base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com busca 360° que abarca todas as bases disponíveis. Privilegiaram-se estudos referentes aos níveis de transferência de treinamento de lideranças e resultados na organização. Os resultados apontaram que os treinamentos gerenciais e de liderança geram efeitos positivos no nível do indivíduo e da organização. Foram identificadas variáveis preditoras de clientela no nível do indivíduo, como autoeficácia, afeto positivo, inteligência emocional e liderança, e, para resultados organizacionais, liderança, comprometimento e orientação a objetivos foram variáveis explicativas mais presentes. Houve predominância de habilidades *soft skills* como preditoras de resultados. Treinamentos que utilizam a prática e demonstração apresentaram efeitos mais elevados. Julga-se necessário investigar as características de contexto, clientela e desenho instrucional conjuntamente. Os estudos são, predominantemente, quantitativos. A autoavaliação foi a fonte mais utilizada, sendo que os momentos de mensuração dos efeitos de treinamentos gerenciais foram mais concentrados ao final do término da intervenção. Este estudo contribuiu para a identificação de variáveis preditoras dos treinamentos, os principais efeitos gerados e a análise dos métodos utilizados.

Palavras-chave: Treinamento de lideranças. Impacto do treinamento no trabalho. Resultados organizacionais. Variáveis preditoras.

Treinamento, desenvolvimento e educação é um processo composto por ações educacionais sistematizadas (Salas et al., 2012) e aplicadas com o intuito de gerar efeitos no nível do indivíduo, organização e sociedade (Aguinis & Kraiger, 2009). Em virtude de tal relevância, o mercado de treinamento é crescente em todo o mundo. Estima-se que no ano de 2018 as corporações investiram cerca de 3,4 bilhões de dólares com soluções de desenvolvimento de liderança, considerando apenas valores pagos a fornecedores de programas que incluem supervisores de primeira linha, gerentes de nível intermediário e executivos seniores (Training Industry, 2019).

Esses investimentos em ações de treinamento de liderança indicam a sua importância na área formativa de pessoas e na prática das organizações. Isso se deve a um dos papéis do gestor que é compreender o negócio e o ambiente em que a organização opera, além de gerar as transformações nas organizações e no mercado (Lee & Suh, 2016). Considerando a natureza estratégica do nível gerencial para as organizações, os treinamentos de liderança

podem ser analisados como uma intervenção com capacidade de desenvolver a liderança nas organizações (Avolio, Reichard et al., 2009; Day, 2000; Lacerenza et al., 2017) e gerar efeitos nos diversos níveis, incluindo o líder, seu relacionamento com subordinados, colegas, superiores, o clima, a cultura organizacional, produtividade e outros resultados do negócio (Seidle et al., 2016).

Diante desse contexto, programas de treinamento e desenvolvimento de liderança, são intervenções relevantes para o planejamento de sucessão (Griffith et al., 2019), o desenvolvimento do capital humano e social (Day, 2000; Day & Dragoni, 2015) e para a melhoria do desempenho da organização (Lee & Suh, 2018). A avaliação de efetividade sobre os treinamentos de liderança evidencia que após a intervenção há melhoria das competências gerenciais, ocasionando aumento na produtividade individual, bem como impacto nos resultados organizacionais (Getha-Taylor et al., 2015; Yuan & Chen, 2015), desde que os programas sejam bem projetados, com base em um desenho instrucional bem definido (Gentry et al., 2014).

Isso implica que a avaliação de treinamento de lideranças deve considerar o desenho do treinamento na influência da efetividade (Salas et al., 2012), conhecer os fatores do contexto que facilitam na transferência do treinamento (Baldwin & Ford, 1988), bem como as características individuais dos aprendizes. A revisão de Vogel et al. (2020) analisou o campo de pesquisa com o delineamento de abordagens bibliométricas, historiografia e co-citação de documentos e revelou que houve avanços no campo de pesquisa, apesar de certa fragmentação. Nesse sentido, há demanda por pesquisas que examinem a convergência em termos de variáveis explicativas e resultados para o avanço conceitual e metodológico, abordagem diferenciada de Vogel et. (2020). Assim, o principal objetivo é analisar a literatura sobre treinamento de lideranças, seus efeitos e variáveis preditoras.

A revisão sistemática foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), abrangendo o período de 2007 até 2020. Este artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta os referenciais teóricos com a distinção de conceitos utilizados na literatura científica sobre liderança e gestão; e das expressões técnicas “treinamento e desenvolvimento gerencial” e de “treinamento e desenvolvimento de liderança”. Em seguida, apresenta-se o método de revisão sistemática de literatura, os resultados da análise da produção de conhecimentos sobre esses programas e a discussão sobre principais antecedentes da efetividade e efeitos de treinamentos de lideranças. Por fim, têm-se as considerações finais.

1.1 Análise dos conceitos de liderança e gestão

Nesta seção, tem-se como objetivo a distinção entre os conceitos de liderança e gerência/chefia, tendo em vista que há teorias bem desenvolvidas tanto sobre liderança quanto sobre a atuação gerencial, em que basicamente se define o gerente como aquele profissional que detém autoridade formal na organização e a liderança como aquele que exerce influência sobre outros em função de uma atribuição de poder concedida pelos seguidores (Silva & Mourão, 2015). No entanto, não é intenção um detalhamento mais aprofundado da teoria nesse âmbito, uma vez que o foco principal deste estudo é a avaliação de programa de treinamento gerencial e de lideranças e não a análise teórica de liderança. Será, portanto, uma breve descrição do uso desses conceitos, de acordo com algumas das principais teorias de liderança.

Essa ideia de diferenciar liderança e gestão não é nova (Yukl & Lepsinger, 2005), é comum encontrar os conceitos de liderança e gestão apontando suas relações, complementariedade e distinções. Por isso, é preciso refletir sobre sua inter-relação, já que a liderança inicia a inovação e os gerentes potencializam o seu papel para implantar tal mudança, agindo como facilitadores (Kanter, 1989). O construto liderança pode ser definido como o processo de influenciar as atividades de um grupo em seus esforços para definir e atingir as metas (Bass, 1990).

As teorias da liderança foram retratadas historicamente em três abordagens principais, sendo: a) abordagem de traços, aquela que predominou até meados da década de 1940; b) a abordagem comportamental, dominante entre o período de 1940 e 1960; e c) a abordagem contingencial, que se mantém até a atualidade (Silva & Mourão, 2015). A abordagem da teoria dos traços investiga as qualidades e características pessoais que diferenciam líderes de não líderes (Avolio, Walumbwa et al., 2009). Esse campo apresentou alguns modelos, entre os quais o *Big Five Factors*, que possui como ponto central a identificação de traços de personalidade que caracterizam os líderes. Todavia, esse tipo de mensuração não tem como propósito a avaliação da eficácia da atuação do líder.

Os estudos comportamentais buscaram explicar a influência dos comportamentos do líder no desempenho de uma equipe, unidade de trabalho ou organização (Yukl, 2012). Sobretudo, com um foco mais direcionado para subordinados e atividades internas de unidade de trabalho com escassez para estudos sobre a interação com pessoas externas à sua unidade de responsabilidade. Uma taxonomia foi proposta por Yukl (2012) sobre quatro categorias de comportamentos de liderança, usados pelos líderes para influenciar o desempenho de equipes,

de unidades de trabalho ou de organização. Essa abordagem relacionou comportamentos do líder e medidas de desempenho.

As quatro categorias de comportamentos são: (1) *comportamento orientado a tarefas*, segundo a qual o objetivo principal do líder é realizar o trabalho de maneira eficiente e confiável, com comportamentos como planejar e organizar atividades de trabalho, monitorar a unidade de trabalho e a resolver problemas relacionados ao trabalho; (2) *comportamento orientado para as relações*, segundo a qual o objetivo primário do líder recai sobre as interações sociais, que incluem suporte, desenvolvimento, reconhecimento e capacitação de pessoas; (3) *comportamento orientado para a mudança*, de acordo com a qual os objetivos primários do líder são aumentar a inovação, o aprendizado coletivo e a adaptação ao ambiente externo, que incluem a promoção de mudanças, a articulação de uma visão inspiradora, o incentivo à inovação e o incentivo ao aprendizado coletivo; (4) *comportamento de liderança externa*, conforme a qual os objetivos principais do líder são adquirir informações e recursos necessários ao trabalho, promover e defender os interesses da equipe ou organização com estabelecimentos de redes de relacionamento, acompanhamento externo e representação. A Tabela 1.1 apresenta a taxonomia (Yukl, 2012). Há evidências de que os comportamentos dos líderes podem melhorar o desempenho de uma equipe ou de uma organização, ao influenciarem diretamente os processos de trabalho que determinam o desempenho (Yukl, 2012) e os resultados.

Tabela 1.1

Taxonomia hierárquica dos comportamentos de liderança

Taxonomia Hierárquica dos Comportamentos de Liderança	
Orientado a tarefas	Esclarecimento
	Planejamento
	Operações de monitoramento
	Solução de problemas
Orientada para as relações	Apoio
	Desenvolvimento de pessoas
	Reconhecimento do esforço e desempenho
	Empoderamento de pessoas
Orientado a mudança	Defesa da mudança
	Previsão de mudanças
	Incentivo à inovação
	Estímulo ao aprendizado coletivo
Externo	<i>Networking</i>
	Monitoramento externo
	Representação

Nota. Adaptado de “Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention” de G. Yukl, 2012, *Academy of Management Perspectives*, 26(4), p. 68.

As abordagens contingenciais preconizam que os estilos de liderança dos líderes devem ser adaptados de acordo com as situações internas e externas à organização. Há um

relacionamento entre líder e liderado para atende à expectativas mútuas. É prudente, portanto, atuar de forma contingencial (Silva & Mourão, 2015).

A partida década de 1980, houve a abordagem das teorias processuais, a liderança transformacional e transacional. A abordagem que trata da liderança transformacional, os esforços do líder são despendidos para o desenvolvimento da identidade da equipe, baseado em quatro dimensões: (1) influência idealizada, que denota o grau que os seguidores se identificam com seus líderes; (2) motivação inspiradora busca promover o espírito de equipe; (3) estimulação intelectual, que incentiva o questionamento e a criatividade; e (4) consideração individual, que promove a aprendizagem e o crescimento dos liderados (Avolio, Walumbwa et al., 2009; Vaccaro et al., 2012).

A abordagem transacional também está relacionada à aprendizagem organizacional. Ao utilizar a recompensa, os líderes intencionam o cumprimento de metas pelos subordinados mediante o estabelecimento do comprometimento (Avolio et al., 2010; Bass & Avolio, 1994). Uma pesquisa sobre o tipo transformacional e transacional com 151 *Chief Executive Officer* (CEOs) da Holanda constatou que ambas influenciam positivamente o processo de inovação. As organizações menores se beneficiam mais com a liderança transacional, enquanto as maiores dependem de líderes transformacionais, tendo em vista que eles desenvolvem relações de confiança e respeito, o que pode inspirar a equipe a buscar mudanças nas práticas de gestão (Vaccaro et al., 2012).

No que tange aos papéis gerenciais, a visão clássica de gerenciamento disseminada por Fayol apresentou as funções de planejamento, organização, coordenação, comando e controle como aspectos que norteiam o trabalho do gerente para conquistar os objetivos organizacionais. No entanto, com base em um estudo observacional de cinco executivos-chefes, Mintzberg (1975) contrapõe essa ideia ao afirmar que as funções gerenciais não se restringem aos aspectos administrativos e fez a proposição de que o trabalho de um gerente poderia ser descrito em termos de dez papéis que se concentram em três grupos: interpessoal (figura de proa, líder e contato), informacional (monitor, disseminador e porta-vozes) e de decisão (empreendedor, manipulador de distúrbios, alocador de recursos e negociador).

De acordo com esse modelo proposto por Mintzberg, esses dez papéis são comuns a todos os cargos gerenciais, independentemente do nível funcional ou hierárquico. No entanto, o autor considerava que haveria uma importância relativa das funções entre os níveis hierárquicos que variaria devido às diferentes características dos trabalhos nos diferentes níveis hierárquicos. No caso do líder formal de nível mais baixo, seu foco está mais direcionado para a supervisão da equipe e a supervisão dos fluxos de trabalho, o que implica

no uso de papéis do grupo interpessoal e de decisão. Enquanto o de nível superior se direciona para as funções externas (Mintzberg, 1975).

A teoria das organizações, também, recebeu a contribuição da taxonomia de habilidades de Katz (1986), que explica que as habilidades gerenciais podem ser divididas em técnicas, que competem à sua especialidade; humanas, pertinentes à capacidade de lidar com pessoas; e conceituais, que indicam a capacidade do líder de compreender a organização de forma sistêmica. Diante de atividades complexas, diversificadas e trabalho intenso que assolam a rotina do gerente, é notável a exigência de um conjunto de habilidades que o permita conduzir todas as atividades da rotina organizacional. Todavia, Katz (1986) orienta que, quanto maior o nível hierárquico menor será a exigência de habilidades técnicas e maior será a exigência de habilidades conceituais; a situação inversa também é notória. Já para o nível intermediário, as habilidades humanas demonstram ser as mais importantes.

Quinn et al. (2003) classificaram os modelos gerenciais como metas racionais, processos internos, relações humanas e sistemas abertos, sendo que cada modelo se relaciona com o seu oposto. Indicam oito papéis, sendo que cada papel está associado a algumas competências e cabe ao gerente a capacidade de integrar os papéis mencionados para obter bom desempenho. Os papéis de diretor e produtor pertencem ao modelo das metas racionais. A função do gerente é ser um diretor decisivo e um produtor pragmático. O modelo dos processos internos engloba os papéis do monitor e do coordenador. A função do gerente consiste em ser um monitor tecnicamente competente e coordenador confiável (Quinn et al., 2003).

No modelo das relações humanas, estão os papéis de facilitador e de mentor. A função do gerente é assumir o papel de mentor empático e de facilitador centrado em processos. Os papéis de inovador e negociador pertencem ao modelo dos sistemas abertos. A função do gerente é agir como inovador criativo e um negociador, usando o poder de influência na organização (Quinn et al., 2003). Esse modelo produz uma matriz de competências para dar suporte à atuação dos gerentes nos diversos papéis por eles desempenhados.

Portanto, as pesquisas sobre atuação gerencial direcionam para o conceito de que a gestão produz ordem, planejamento, organização e controle por meio do uso da autoridade; e a liderança tem o papel de fornecer direção, aumentar a influência sobre as pessoas e atuar como um modelo a seguir, com processos de exercício de poder e influência (Katz & Kahn, 1978; Burke & Litwin, 1992; Kotter, 1990). Os gerentes estão mais preocupados com a forma como as coisas são feitas, incorporam a visão da estabilidade, e os líderes preocupados com o compromisso, com a visão e a estratégia (Collins & Holton, 2004; Spicker, 2012).

Mediante essa distinção, é possível revelar que nem todos os líderes possuem cargos de gestão na organização, mas exercem, de alguma forma, a liderança. Do mesmo modo, nem todos os gerentes/gestores são líderes, já que o fato de se ter a autoridade formal por meio do cargo não é garantia de que terá uma liderança eficaz (Silva & Mourão, 2015). É basilar para as organizações ter, em seu quadro, profissionais que agreguem à sua rotina a postura de líderes com suas atitudes inspiradoras e desafiadoras e gerentes capazes de gerir as operações da organização.

Diante da importância de tal discussão, na próxima seção, serão analisados e diferenciados os conceitos de treinamento e desenvolvimento gerencial e de liderança, com base nas pesquisas da área de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) e de lideranças.

1.2 Análise dos conceitos de treinamento, desenvolvimento gerencial e de liderança

As pesquisas relacionadas a treinamento e desenvolvimento gerencial e de liderança são mais recentes do que os estudos e teorias sobre liderança (Day et al., 2014). Uma revisão de pesquisas sobre desenvolvimento de liderança com base nos últimos 25 anos identificou que o campo era ainda, teoricamente, imaturo. Por isso, predominam estudos que assumiram uma conceituação focada no líder e, nessa perspectiva, os programas de treinamento e desenvolvimento apresentaram uma tendência a serem planejados e organizados com o foco no comportamento do líder e nas suas habilidades intrapessoais (Day & Dragoni, 2015; Day, 2000). Ainda é tímida a evolução para a construção de uma teoria do desenvolvimento da liderança em organizações (Vogel et al., 2020) se comparada ao campo mais amplo de TD&E que já é consolidado como ciência.

É preciso diferenciar os vários termos de treinamento destinados à formação de lideranças (gerentes e líderes), tais como o desenvolvimento gerencial ou treinamento gerencial, o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de lideranças. A Tabela 1.2 resume as definições e usos dessas expressões técnicas.

Tabela 1.2*Termos e conceitos de desenvolvimento de liderança e gerencial*

Construto	Conceito	Autor
Desenvolvimento de liderança	Toda forma de crescimento ou estágio de desenvolvimento no ciclo de vida que promove, encoraja e auxilia a expansão dos conhecimentos e habilidades necessários para otimizar o potencial de liderança e o desempenho.	Brungardt (1996)
	Programas que foram sistematicamente projetados para aprimorar o conhecimento, habilidades, atitudes e outros componentes do líder.	Day (2000)
	Programas que convergem para uma interação entre o líder, o ambiente social e organizacional.	Wenge (1998)
	Tentativa dos pesquisadores de melhorar o conhecimento, habilidades, capacidade, motivação e / ou autoconceito percebido pelo indivíduo para capacitá-lo a exercer influência positiva o domínio da liderança.	Avolio, Reichard et al. (2009)
Desenvolvimento de liderança gerencial	Todas as formas de programas de treinamento e desenvolvimento de liderança com a utilização de vários métodos.	Lacerenza et al. (2017)
	Expansão da capacidade de uma pessoa para ser eficaz em papéis e processos de liderança.	McCauley et al. (2010)
Desenvolvimento gerencial	A carreira de uma pessoa ao longo de sua vida, e muitas vezes foi confundido com educação de liderança, um evento de desenvolvimento de curto prazo.	Lynham (2000)
	Ampliação da capacidade de um indivíduo em realizar as tarefas gerenciais.	Lee & Suh (2016)
	Foco na aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes para realização das funções gerenciais e, ainda para solução de problemas.	McGurk (2010)
	Desenvolvimento de competências gerenciais através de diferentes métodos.	Suutari & Viitala (2008)

Nota. Adaptado de “Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis” de C. N. Lacerenza, D. L. Reyes, S. L. Marlow, D. L. Joseph e E. Salas (2017); “Considering the effects of time on leadership development” de H. Getha-Taylor, J. Fowles, C. Silvia e C. C. Merritt (2015); “Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations” de Y. Lee e J. Suh (2016); “Outcomes of management and leadership development” de P. McGurk (2010); e “Management development of senior executives” de V. Suutari e R. Viitala (2008).

O conceito de desenvolvimento gerencial ou treinamento gerencial foi caracterizado como aquele que compreende o ensino ou o aprimoramento de habilidades gerenciais com o objetivo de melhorar o desempenho de líderes no trabalho (Goldstein, 1980), com a ampliação da capacidade de um indivíduo para realizar as tarefas gerenciais (Lee & Suh, 2016). De acordo com essa perspectiva, a obtenção de conhecimentos relacionados a sistemas administrativos, práticas de gestão e estruturas organizacionais é considerada relevante para o desenvolvimento gerencial.

O desenvolvimento de liderança foi definido como programas que foram sistematicamente projetados para aprimorar conhecimentos, habilidades, atitudes e outros componentes do líder (Day, 2000). Com base no conceito de liderança que converge para uma interação entre o líder, o ambiente social e a organizacional (Fiedler, 1996), tem-se que o desenvolvimento fundamenta-se na perspectiva de sistemas sociais ou relacionais (Wenger, 1998).

Complementarmente ao conceito apresentado por Day (2000), Lacerenza et al. (2017) definiram, para fins da metanálise, uma agregação de todos os programas de treinamento, desenvolvimento de líderes, gerenciais e de supervisão, entendendo que todos eles possuem objetivos similares, relativos ao desenvolvimento de lideranças, ofertando continuamente

oportunidades de aprendizagem continuamente e ao longo de toda a trajetória profissional, visando apoiar o desenvolvimento dos líderes que atuam nos diversos níveis hierárquicos da organização. Os programas visam mudar comportamentos e resultados do desempenho de líderes sobre equipes e organização. A avaliação da efetividade desses programas inclui a observação de mudanças pós-treinamento ocorridas no comportamento do próprio indivíduo e naqueles envolvidos como os grupos, organização, e, em alguns níveis mais elevados de liderança, na sociedade.

A análise comparativa de tais conceitos permite inferir que os programas de treinamento e desenvolvimento de liderança não enfocam somente o comportamento e o papel do líder, mas a liderança como uma capacidade “coletiva dos membros da organização de se envolver efetivamente em papéis e processos de liderança” (Day, 2000, p. 582). Para melhor compreensão, Day (2000) menciona que os papéis incorporam cargos de autoridade formais e informais, e os processos abarcam os aspectos que facilitam o desempenho bem-sucedido do grupo e da organização, com uma abordagem de cunho mais integrado entre líderes e seguidores. Nesse caso, os programas de T&D envolvem, não apenas o desenvolvimento de líderes, mas o estímulo à formação de redes de relacionamento capazes de ampliar as conexões entre pessoas, facilitar a consecução de objetivos e resultados organizacionais e agregar maior valor ao capital humano e social.

Em síntese, o desenvolvimento do líder está focado em habilidades e competências intrapessoais, tais como autoconsciência, autorregulação e automotivação do líder (seja ele gerente ou não), enquanto o desenvolvimento de liderança, está voltado para competências e habilidades interpessoais (Day, 2000). O autor resume as características do desenvolvimento e líderes e de liderança, conforme aponta a Tabela 1.3.

Tabela 1.3

Diferenças entre desenvolvimento de líder e de liderança

Dimensão	Alvo de desenvolvimento	
	Desenvolvimento de líder	Desenvolvimento de liderança
Tipo de capital	Humano	Social
	Individual	Relacional
Modelo de liderança	Poder de pessoal	Compromissos
	Conhecimento	Respeito mútuo
	Confiabilidade	Confiança
Base de competências	Intrapessoal	Interpessoal

(Continua)

(Continuação)

Dimensão	Alvo de desenvolvimento	
	Desenvolvimento de líder	Desenvolvimento de liderança
Habilidades	Autoconsciência	Consciência social
	Consciência emocional	Empatia
	Autoconfiança	Orientação de serviço
	Autoimagem	Consciência política
	Autorregulação	Habilidades sociais
	Autocontrole	Construção de laços
	Confiabilidade	Orientação da equipe
	Responsabilidade pessoal	Catalisador de mudanças
	Adaptabilidade	Gerenciamento de conflitos
	Automotivação	
	Iniciativa	
	Comprometimento	
	Otimismo	

Nota. Adaptado de “Leadership development: A review in context” de D. V. Day, 2000, *The Leadership Quarterly*, 11(4).

Tais diferenças remetem às teorias de capital humano (líder) e capital social (liderança). O capital humano refere-se aos CHAs incorporados nas pessoas (Coff, 2002) ou um recurso de nível de unidade criado a partir do surgimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e outras características (Ployhart & Moliterno, 2011). Em uma metanálise (Crook et al., 2011), identificou forte relação do capital humano com o desempenho da organização. Foi possível identificar que a relação positiva entre o capital humano e o desempenho seria mais forte para os estudos que dependem de medidas de desempenho operacional do que para estudos que dependem de medidas de desempenho global.

Complementarmente, Ployart et al. (2014) afirmaram que os recursos do capital humano podem ser, simultaneamente, capacidades individuais ou capacidades coletivas detectáveis no nível de unidade organizacional. Tais recursos existem em múltiplos níveis, mas originam sempre dos CHAs de indivíduos. Sobretudo, são capacidades de produzir resultados, com uma possibilidade de ação acessível para fins relevantes à unidade e não apenas no nível individual.

O capital social é definido como um recurso que reflete o caráter das relações sociais dentro da organização (George & Chaze, 2009) e é um ativo que pode beneficiar tanto a organização, com a criação de valor para os acionistas, quanto para seus membros, como aprimoramento das habilidades. Também pode ser considerado como complemento contextual do capital humano, centrado nas relações como um recurso para a ação social (Jiang & Liu, 2015).

O treinamento pode utilizar recursos do capital social, como coesão coletiva e laços cooperativos, para proporcionar, por exemplo, transferência de conhecimento, ambiente

organizacional positivo e inovação (Rahman et al., 2013). Essa relação sugere que o capital social é mediador entre as práticas de recursos humanos e a efetividade organizacional (Jiang & Liu, 2015). Isso denota que o capital social é um construto de nível meso e macro baseado nas relações e que as práticas de Recursos Humanos podem ser o principal meio para o gerenciamento dessas relações.

Entre as teorias organizacionais, a Visão Baseada em Recursos (VBR) explica a vantagem competitiva a partir dos recursos e competências da organização. Como pressupostos estratégicos para vantagem competitiva das organizações, a VBR sugere resgatar duas vertentes, o capital humano e o capital social. Isso implica que os programas de treinamento e desenvolvimento gerencial deveriam ser desenhados para aumentar os níveis totais de capital humano e social dentro da organização, pois são importantes recursos intangíveis que impactam no desempenho da organização (Rahman et al., 2013).

Com o intuito de analisar a influência de programas de desenvolvimento de liderança no desempenho organizacional, tendo como mediadores o capital humano e o capital social, foi realizada uma pesquisa empírica com 223 gerentes de Recursos Humanos da Índia (Subramony et al., 2018). Os resultados indicaram que práticas de diferenciação (treinamento, *coaching*, *mentoring* e outras estratégias destinadas ao desenvolvimento de habilidades individuais dos líderes) estavam fortemente vinculadas ao capital humano e menos relacionadas ao capital social. Já as práticas de integração de desenvolvimento de liderança (redes sociais e relacionais como rotação de tarefas, aprendizado de ação e desafios estratégicos) estão relacionadas ao capital social, mas não ao capital humano. O capital humano mediou a relação entre a diferenciação e o crescimento das vendas, mas o capital social não influenciou o crescimento de vendas. Inferiu-se que o capital social, por ser um recurso difícil de mobilizar, requer um período maior de tempo para ser observado e, impossibilitou a identificação das relações entre as intervenções e os referidos resultados.

De acordo com os referenciais teóricos abordados anteriormente, neste estudo, será adotada uma definição abrangente, que inclui todos os tipos de programas de treinamento de lideranças voltados ao desenvolvimento de *capacidades individuais e coletivas de exercer influência positiva sobre outras pessoas e equipes para atingir resultados valorizados pela organização*. Esse conceito considera um conjunto abrangente de atividades de TD&E voltadas à formação de um capital humano e social e abrange todos os programas planejados sistematicamente para o desenvolvimento de líderes e gerentes que atuam em quaisquer níveis hierárquicos.

1.3 Método da revisão sistemática

Este estudo compreendeu uma revisão sistemática da literatura (RSL) que tem como objetivo a pesquisa sobre informações sobre um determinado assunto para ser direcionador de definições futuras de pesquisas na área (Cronin et al., 2008; Dybå & Dingsøyr, 2008). O processo deste estudo seguiu o protocolo de Cronin et al. (2008) que recomenda a realização das seguintes etapas: (1) identificação da questão de pesquisa; (2) detalhamento dos critérios de inclusão e exclusão de estudos na amostra; (3) apresentação dos estudos selecionados; (4) demonstração dos critérios de qualidade; (5) apresentação dos resultados da análise.

O propósito da RSL foi identificar o que diz a produção científica sobre a efetividade de programas de treinamento de lideranças nos níveis do indivíduo, de equipes e da organização, seus efeitos e variáveis preditoras. Foram consultadas as bases de dados disponibilizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que disponibiliza mais de 130 bases referenciais e mais de 45 mil títulos. A busca utilizada foi a 360º, que implica no uso de todas as bases de dados disponíveis, com o uso dos operadores “no assunto”, “qualquer” “exato” para “artigos” em “inglês” com recorte temporal do período de 2007 a 2020.

Nas buscas de artigos, foram utilizados os seguintes descritores: *training evaluation*, *transfer of training*, *effectiveness of managerial training*, *investment return*, *organizational outcomes*, *training impact at work*, *transfer of learning*, *training outcomes*, *work training impact*, *learning evaluation training*, *training learning*. Esses termos foram sempre combinados com *managerial development*, *managerial training* ou *managerial learning*, *leadership training*. Foram incluídos artigos científicos completos e revisados por pares, publicados em periódicos científicos qualificados, com relatos de avaliação de treinamentos gerenciais e de liderança nos níveis de transferência de treinamento (comportamento no cargo e impacto do treinamento no trabalho) e resultados organizacionais.

Foram excluídos da amostra artigos que relataram avaliações de apenas dois níveis de reação e aprendizagem, treinamentos realizados em contextos educacionais, como os estudos aplicados em estudantes universitários ou em participantes de cursos de pós-graduação (*Master in Business Administration – MBA*), mestrados, doutorados ou outros programas educacionais.

Na primeira busca, foram localizados 525 artigos, os quais tiveram seus títulos e resumos analisados com vistas a selecionar os textos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão e foram retidos 346. Após a análise, foram excluídos aqueles que não apresentavam

aderência ao tema de treinamento, pois muitos estavam focados no desenvolvimento com base em teorias de lideranças, restando para a análise 74 artigos. Após a exclusão das duplicidades, foram mantidos na amostra os artigos, que tinham conteúdos pertinentes aos temas pesquisados. Foram selecionados 48 artigos, dos quais duas metanálises. Dentre as bases de periódicos Capes, os artigos escolhidos para análise se concentraram em algumas delas: *Gale Academic OneFile*, *SAGE Journals Online*, *Wiley Online Library*, *Scopus* (Elsevier), *Web of Science*, *Emerald Insight*, *Taylor e Francis online*, *Sage Journals online*.

Com o intuito de ampliar e garantir maior representatividade da produção de conhecimentos analisada nessa RSL, foram realizadas mais buscas utilizando-se trabalhos referidos em metanálises e revisões de literatura. Após realizar uma busca manual, com base nas referências das metanálises encontradas, foram identificadas mais quatro metanálises (Avolio, Reichard et al., 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Taylor et al., 2009), sendo que duas não compõem o período de tempo da busca da RSL, todavia, são muito relevantes para o tema e foram incluídas na amostra. E, ainda, foram identificados mais três artigos que apresentaram resultados em treinamento de lideranças para compor a RSL. Chegou-se a uma amostra final de 49 artigos empíricos (31 de transferência de treinamento e 18 de resultados em nível de organização) e 6 metanálises.

Os artigos foram inseridos em uma planilha no *software Excel* para organização dos dados extraídos e posterior análise. A planilha contém informações sobre os seguintes aspectos dos artigos: título do trabalho; referência completa do texto (conforme Manual de Publicações da *American Psychological Association*); nome do autor; ano de publicação; periódico; país de origem do autor; classificação do artigo de acordo com o Qualis periódicos da Capes da área Administração e fator de impacto (JCR); nível de análise abordada; objetivo do estudo; nível do líder avaliado; conteúdo do treinamento; características do treinamento; método do treinamento; modalidade; delineamento da pesquisa; instrumentos de coleta de dados; natureza da pesquisa; procedimentos de análise de dados; medidas; resultados; lacunas e agenda de pesquisa. Após as análises acerca das características dos estudos, procedeu-se à redação da revisão.

1.4 Análise da produção de conhecimentos sobre treinamento de lideranças

A análise da produção de conhecimentos sobre efetividade de treinamentos de lideranças abrange as principais contribuições das metanálises identificadas no campo, haja vista que são trabalhos que representam a síntese de estudos quantitativos anteriores sobre o

tema. Em seguida, serão apresentados os resultados das pesquisas empíricas com as categorias de análise: características metodológicas, medidas e variáveis dos treinamentos de liderança e os efeitos conforme os critérios de avaliação.

1.4.1 Resultados das metanálises sobre efetividade de treinamentos de lideranças

As seis metanálises identificadas abrangem o período de 1951 a 2014 e contribuem com a discussão com base em variáveis como o desenho instrucional, estilo de liderança, os critérios de avaliação e outras que influenciam resultados de tais intervenções (Avolio, Reichard et al., 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010; Taylor et al., 2009). A Tabela 1.4 aponta os principais resultados das metanálises sobre treinamentos de lideranças.

Tabela 1.4

Efetividade de treinamento de lideranças

Autor	Amostra e contexto	Variáveis	Resultados
Burke e Day (1986)	Apresenta a eficácia do treinamento gerencial no período de 1951 a 1982 . 70 estudos Áreas: negócios e indústria	Critério: aprendizagem objetiva, aprendizagem subjetiva, comportamento, resultados objetivos. Preditores ou independentes: Conteúdos de treinamento: relações humanas, gestão geral, autoconsciência, problema resolução e tomada de decisão, motivação / valores e especialidades. Métodos de treinamento: palestra; palestra/discussão em grupo; <i>leader match</i> ; de sensibilidade; modelagem comportamental; palestra, discussão em grupo com dramatização ou prática; várias técnicas.	Conteúdo: os treinamentos com efeitos mais elevados foram motivação (0,86) para aprendizagem subjetiva; para aprendizagem objetiva (0,85); para comportamento (0,65); e para resultados objetivos, gestão geral (1,04). Métodos: modelagem comportamental (0,99) para aprendizagem subjetiva; para aprendizagem objetiva foi referente a palestra, discussão em grupo com dramatização ou prática (0,93); modelagem comportamental (0,78) para comportamento; e resultados com efeito (0,82) para leitura.
Burke e Day (1986)	Apresenta a eficácia do treinamento gerencial no período de 1951 a 1982 . 70 estudos Áreas: negócios e indústria	Critério: aprendizagem objetiva, aprendizagem subjetiva, comportamento, resultados objetivos. Preditores ou independentes: Conteúdos de treinamento: relações humanas, gestão geral, autoconsciência, problema resolução e tomada de decisão, motivação / valores e especialidades. Métodos de treinamento: palestra; palestra/discussão em grupo; <i>leader match</i> ; de sensibilidade; modelagem comportamental; palestra, discussão em grupo com dramatização ou prática; várias técnicas.	Os treinamentos tiveram efeitos positivos de acordo com as variáveis critério: aprendizagem subjetiva (0,34), aprendizagem objetiva (0,38), comportamento no cargo (0,49) e resultados objetivos (0,67).

(Continua)

(Continuação)

Autor	Amostra e contexto	Variáveis	Resultados
Collins e Holton (2004)	Avaliação da efetividade do treinamento gerencial no período de 1982 a 2001 . 83 estudos Áreas: educação, governo, campos médicos e militares, bem como negócios e indústria.	Critério: aprendizagem, comportamento e resultados. Independentes: Projetos de pesquisa: pós-teste apenas com grupo controle; pré-teste e pós-teste com grupo controle; pré-teste e pós-teste de grupo único.	O resultado de conhecimento produziu efeitos mais elevados com variação entre 0,35 e 1,36. Efeitos mais elevados conforme projetos de pesquisa. 1. Conhecimento Objetivo: pré-teste e pós-teste (1,37). 2. Comportamento subjetivo: pós-teste apenas com grupo controle (0,41). 3. Comportamento objetivo: pré-teste e pós-teste de grupo único (1,01). 6. Resulta objetivo: pós-teste apenas com grupo controle (0,39)
Avolio, Reichard et al. (2009)	Eficácia das intervenções de liderança 200 estudos Área: organizações públicas e privadas	Critério: o impacto do desenvolvimento de liderança nos resultados afetivos, comportamental, cognitivos e de desempenho organizacional. Independentes: (1) tipo de liderança: tradicionais e recentes; (2) tipo de intervenção: treinamento/ desenvolvimento e outra definida como outros tipos - dramatizações, scripts, atribuições; (3) tipo de organização: com fins lucrativos e sem fins lucrativos; (4) nível hierárquico da liderança.	1. Os efeitos das intervenções por variável critério foram maiores para desempenho (0,97), seguido por comportamento (0,62), cognitivo (0,59), afetivo (0,46).
Taylor et al. (2009)	Comparar tamanho de efeitos para transferência de treinamento gerencial 107 estudos	Critério ou dependente: transferência com base em fonte de avaliação (auto, superior, pares, subordinados). Preditores ou independentes: (1) Conteúdos: habilidades interpessoais, habilidades de estabelecimento de metas e de avaliação de desempenho, e, habilidades gerais de gerenciamento; (2) método de treinamento: prática ou sem oportunidade de prática; (3) tempo de duração do programa.	1. O conteúdo de habilidades interpessoais teve <i>efeitos</i> mais elevados que os demais conteúdos. O método de treinamento baseado em prática produz melhor efeito. Treinamentos de longa duração produzem mais efeitos de transferência. O efeito da transferência de treinamento gerencial foi maior quando baseada em autoavaliações dos treinandos (0,64) e menores quando baseadas em classificações subordinadas (0,13), superiores (0,53) e pares (0,26).
Powell e Yalcin (2010)	Discute a efetividade de treinamento gerencial no período entre 1952 e 2002 . 62 estudos Área: negócios e indústria	Critério ou dependente: efetividade dos programas de treinamento: aprendizagem, comportamento no cargo e resultados. Independentes: Projetos de pesquisa: pós-teste apenas com grupo controle; pré-teste e pós-teste com grupo controle; pré-teste e pós-teste de grupo único.	1. Os programas de treinamento apresentaram tamanho de efeito (0,24) no período de 1952 a 2002.
Lacerenza et al. (2017)	Discute estudos sobre efetividade de treinamento gerencial no período entre 1951 e 2014 . 335 estudos Área: geral	Critério ou dependente: Reação, Aprendizagem transferência, e resultados Variáveis moderadoras dos efeitos dos treinamentos: desenho do treinamento, entrega e implementação.	1. Os programas avaliados foram efetivos (0,76). Reação (0,63), Aprendizagem (0,73), transferência (0,82), e resultados (0,72). Para o nível de transferência as características dos treinamentos que geram maiores efeitos são: uso de múltiplos métodos, realizar ANT, usar <i>feedback</i> , modalidade presencial, habilidades <i>soft</i> e <i>hard skills</i> . Para resultados organizacionais: o uso de múltiplos métodos, múltiplas sessões de treinamento, habilidades <i>soft skills</i> .

A primeira metanálise sobre a efetividade do treinamento gerencial (Burke & Day, 1986) compreendeu o período de 1951 a 1982 com 70 estudos. O principal objetivo foi aplicar o processo de metanálise ao treinamento e desenvolvimento gerencial disponível na literatura para determinar a eficácia do treinamento gerencial. Os artigos selecionados foram codificados com a área de *conteúdo de treinamento* (gestão geral, relações humanas/liderança, autoconsciência, resolução de problemas/tomada de decisão, treinamento em avaliação de desempenho, motivação e valores) e com o tipo de *método de treinamento*, que incluiu palestras, discussão em grupo, *leader match*, treinamento de sensibilidade, modelagem comportamental, *role playing* ou prática e múltiplas técnicas (Burke & Day, 1986).

Para fins da metanálise dos artigos, os autores classificaram como variáveis antecedentes os *conteúdos dos treinamentos* em três categorias: autoconsciência, relações humanas e administração geral. Os métodos foram classificados como treinamento de sensibilidade; modelagem comportamental; palestra, discussão em grupo, *role play* e múltiplas técnicas. Três níveis de medidas critério foram analisadas: a aprendizagem, o comportamento no cargo e os resultados; sendo que o primeiro nível foi avaliado em duas dimensões (aprendizagem subjetiva; aprendizagem objetiva).

Os resultados indicaram que os treinamentos de liderança foram efetivos. Em relação ao *conteúdo do treinamento*, os critérios subjetivos de aprendizagem evidenciaram efeitos positivos de todas as áreas temáticas, especialmente as relativas a conteúdos de motivação (0,86) para aprendizagem subjetiva, para aprendizagem objetiva (0,85), autoconsciência (0,65) para comportamento e relações humanas (1,04) para resultados. Entretanto, conteúdos de resolução de problemas e processos de tomada de decisão não produziram resultados satisfatórios (0,17) sobre o único critério observado (aprendizagem objetiva). Essa metanálise indicou que os treinamentos contribuíram com as habilidades gerenciais individuais.

Quanto aos *métodos de treinamentos*, a modelagem comportamental gerou maiores efeitos para aprendizagem subjetiva (0,99) e comportamento (0,78); os métodos palestra, discussão em grupo e *role playing* e prática foram mais relevantes para aprendizagem objetiva (0,93) e para resultados a leitura/informação (0,82) se destacou. As técnicas multivariadas foram relevantes em cada variável critério, mas não se destacou como mais forte.

Como foi a primeira metanálise identificada na área de estudos, há algumas lacunas e possíveis sugestões para pesquisas futuras. Despertou a atenção para a experiência do instrutor que pode ser um fator significativo a influenciar a eficácia dos programas de treinamento. Os dados sociodemográficos não foram abordados nas análises para caracterizar a amostra de líderes. Não há menção sobre variáveis de suporte e contexto. Apenas dois

estudos utilizaram como variáveis critério efeitos de treinamento sobre o nível de resultados organizacionais (Burke & Day, 1986) o que demonstra uma lacuna na área de pesquisa.

A metanálise de Collins e Holton (2004) abrangeu resultados de treinamentos no período de 1982 a 2001, com 83 estudos nas áreas de educação, governo, campos médicos e militares, bem como negócios e indústria. O objetivo foi pesquisar os resultados em termos de conhecimento, resultados do indivíduo, equipe e nível organizacional. Os critérios para inclusão foram os estudos quantitativos dos seguintes desenhos de pesquisa: grupo controle somente pós-teste (*posttest only control group* – POWC); pré-teste e pós-teste com grupo controle (*pretest-posttest with control group* – PPWC); pré-teste e pós-teste de grupo único (*single group pretest-posttest* – SGPP).

As medidas de resultados foram categorizadas de acordo com a primeira metanálise, considerando: conhecimento subjetivo e objetivo; comportamento subjetivo e objetivo; resultados de desempenho do sistema subjetivo e objetivo. Os conteúdos foram classificados como resolução de problemas e tomada de decisão; administração estratégica; desempenho de funcionários relações humanas; redesenho de trabalho e trabalho; e gerência geral (Collins & Holton, 2004). No entanto, não foram analisados como moderadores em virtude de tamanho pequeno de amostras.

Os resultados da metanálise de Collins e Holton (2004) utilizaram as variáveis critério por subgrupo com base no tamanho de efeito de *d* de Cohen. Para o subgrupo pós-teste apenas com grupo controle o conhecimento objetivo obteve o efeito (0,96), o comportamento objetivo (0,54), comportamento subjetivo (0,41) e, resultados objetivos (0,39). Para o sub grupo pré-teste-pós-teste com grupo controle, foram mensurados o conhecimento objetivo (0,35) e o comportamento subjetivo (0,40). O pré-teste e pós-teste de grupo único para conhecimento objetivo (1,36), comportamento objetivo (1,01), comportamento subjetivo (0,38), não havendo dados para resultados. Os efeitos para aprendizagem foram maiores, variando entre 0,35 e 1,36.

A metanálise de Collins e Holton (2004) contribuiu com a análise dos resultados pelo desenho do projeto de pesquisa, mas, não utiliza as variáveis de conteúdo do treinamento, método ou outras características para comparar com as variáveis critério. Os autores justificaram que há diferenças metodológicas entre o estudo anterior (Burke & Day, 1986) e o atual o que leva a compreender que, desde a metanálise anterior, pode ter ocorrido uma melhoria nos resultados de nível de aprendizagem objetiva (1,37) no segundo estudo, e houve onze estudos de resultados de organização, enquanto na primeira foram identificados dois.

A terceira metanálise (Avolio et al., 2009) compreendeu 200 estudos, classificados como quase-experimentais e experimentais, que abrangeram organizações públicas e privadas com intervenções baseadas em liderança. As variáveis dependentes dos estudos primários foram codificadas em quatro categorias: afetiva (satisfação, prazer, afeto por colegas); comportamento (medidas de comportamento de desempenho do líder), cognitivo (processar informações) e desempenho organizacional (aumentos de lucro ou produtividade). Como variáveis independentes foram analisadas: (1) tipo de liderança: as teorias de lideranças que as intervenções se basearam, como: comportamentais e contingenciais (tradicionais) e a segunda categoria com carismática, inspiradora, liderança transformacional e visionária (recentes); (2) tipo de intervenção: uma categoria com treinamento/ desenvolvimento e outra definida como outros tipos – dramatizações, *scripts*, atribuições; (3) tipo de organização: com fins lucrativos e sem fins lucrativos; (4) nível hierárquico da liderança: baixa, média e alta. A estatística de efeito adotada foi Cohens *d*.

Os efeitos das intervenções por variável critério foram maiores para desempenho (0,97), mas, apenas dois estudos foram analisados. O menor efeito foi para o resultado afetivo (0,46), seguido pelo cognitivo (0,59) e comportamental (0,62). Os resultados apontaram que, o tipo de intervenção apresentou efeito mais elevado para outros tipos de intervenções (0,65), para o tipo de liderança houve pouca diferença das intervenções baseadas em teorias tradicionais (0,63) das mais recentes (0,60). A análise por variável critério demonstrou que as intervenções baseadas em teorias de liderança mais recentes produziram maiores efeitos para resultados afetivos (0,61) e cognitivas (0,57). Em contrapartida, as teorias tradicionais tiveram um efeito maior sobre o comportamento (0,72).

Ao considerar o tipo de intervenção, baseadas em treinamento e desenvolvimento, foi observado que apenas o resultado cognitivo apresentou maior efeito. As variáveis critério, afetivo e comportamento, obtiveram maiores efeitos com outros tipos de intervenções como, dramatizações, *scripts* e outras estratégias.

Para o *tipo de organização* houve efeito semelhante para militares (0,73) e para instituições sem fins lucrativos (0,72). Diferentemente dos resultados das metanálises anteriores (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004) houve a análise em relação ao nível hierárquico do líder. Os líderes de nível mais baixo (0,71), se comparado aos de níveis médio (0,51) e alto (0,51). Os autores justificaram que os líderes que estão em posição hierárquica mais baixa possuem uma relação mais direta com os subordinados e possuem atividades com nível de abstração mais baixo ou mais operacional que demais líderes, o que pode interferir nesse resultado. Em virtude das variáveis analisadas, as *teorias de liderança* subjacentes aos

conteúdos transmitidos que se concentraram na mudança comportamental podem ter um impacto maior no comportamento *versus* teorias que focam na mudança emocional ou cognitiva. Por isso, sugerem atenção e análise acurada ao escolher o tipo de ação instrucional a ser ofertado, pois o modelo de liderança que está sendo aprendido pelos líderes está vinculado aos resultados específicos que se espera da intervenção educacional ao longo do tempo.

A contribuição em relação às metanálises anteriores (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004) é que acrescentaram a abordagem sobre tipos de liderança em que se baseiam as intervenções, todavia, torna a comparação mais complexa por serem variáveis diferentes. A discussão sobre o nível hierárquico de liderança já acrescentou um aspecto de dados funcionais importante e que devem ser considerados durante a elaboração dos treinamentos. Dados de suporte e contexto ainda não foram discutidos e, novamente, a escassa quantidade de estudos sobre efeitos de treinamentos de liderança no desempenho organizacional é apontada como lacuna nesta metanálise (Avolio et al., 2009).

Com o foco exclusivamente no critério de transferência ou comportamento no cargo, a metanálise conduzida por Taylor et al. (2009), buscou comparar tamanhos de efeito para a transferência de treinamento gerencial obtido de diferentes fontes de classificação: (1) auto avaliação; (2) avaliação do superior; (3) realizada por pares e; (4) pelos subordinados. Os autores justificaram que as avaliações perceptuais constituem a maioria das avaliações de transferência de treinamento, contudo, a literatura ainda oferecia pouco conhecimento sobre a influência das fontes de classificação na transferência de treinamentos.

Os critérios de inclusão de artigos nessa meta análise foram: (1) treinamentos oferecidos a gerentes de organizações militares e não militares; (2) avaliação do treinamento medida por mais de uma fonte de (autoavaliações e heteroavaliações feitas por superiores, pares, subordinados); (3) o uso de medidas de comparação entre pré e pós-testes ou de comparação entre grupos (um grupo treinado e outro um grupo controle); (4) estudos com estatística suficiente para medir o tamanho do efeito. Além de artigos científicos, foram inseridas na amostra dissertações, teses de doutorado, relatórios não publicados que apresentaram dados sobre o tamanho do efeito dos treinamentos sobre transferência de treinamento, medida equivalente a comportamento no cargo ou impacto do treinamento no trabalho.

A transferência positiva de treinamento de lideranças foi maior quando baseada em autoavaliações dos aprendizes (0,64) e menores quando baseadas em classificações dos subordinados (0,13), pares (0,26) e superiores (0,53).

Os *conteúdos dos treinamentos*, para fins da meta análise, foram classificados em categorias: habilidades interpessoais, habilidades de estabelecimento de metas e de avaliação de desempenho e habilidades gerais de gerenciamento (Taylor et al., 2009). Os resultados relativos aos conteúdos mostraram que treinamentos baseados em habilidades interpessoais tiveram *efeitos* mais elevados que os demais conteúdos, e os efeitos variaram de acordo com as fontes, de modo que os tamanhos de efeito foram maiores para a autoavaliação (0,75) e para avaliação pelos superiores (0,54) e menores para as avaliações feitas pelos pares (0,33) e subordinados (0,11).

Em relação ao *método de treinamento*, foram definidas as categorias para aqueles que ofereceram oportunidade de prática ou que não incluíram a prática em seu desenho instrucional. Houve uma tendência de melhor resultado quando o treinamento aplicava técnicas com oportunidade de prática (Taylor et al., 2009). No que tange à influência da *duração do programa de treinamento* sobre a transferência de treinamento, os resultados da meta análise mostraram que os efeitos são menores para os cursos de menor duração e maiores para os treinamentos de maior duração. Análise adicional sobre o intervalo de tempo entre o treinamento e o pós-teste, realizados no período de 0 até 18 meses, não indicou nenhuma diferença no tamanho do efeito do treinamento nos resultados (Taylor et al., 2009).

Entre os resultados da metaanálise de Taylor et al. (2009), destacam-se a importância da adoção de múltiplas fontes de avaliação e natureza dos conteúdos desses programas de treinamento, uma vez que a transferência de treinamentos gerenciais varia de acordo com a fonte e com o conteúdo abordado. Entre os resultados mais salientes estão aqueles em que os subordinados percebem menor transferência de treinamentos cujos conteúdos são relativos a habilidades interpessoais. Essa meta análise não analisa dados sociodemográficos e laborais dos líderes, tampouco variáveis de suporte e contexto.

A meta análise de Powell e Yalcin (2010) buscou identificar a eficácia geral do treinamento gerencial e os seus resultados. Foram selecionados 62 estudos publicados no período entre 1952 e 2002, representando 85 intervenções e 4.779 indivíduos. O trabalho selecionou pesquisas que avaliaram treinamentos com o uso de desenho de pesquisa pós-teste apenas com um grupo controle; o pré-teste e pós-teste com um grupo controle; e um único grupo com um pré-teste e um pós-teste. As variáveis critério foram aprendizagem objetiva, comportamento subjetivo, comportamento objetivo, resultados de desempenho. Foram utilizadas variáveis antecedentes: nível hierárquico;

Os programas de treinamento apresentaram maior efeito para o critério aprendizagem em relação a comportamento e resultados. O critério de aprendizagem com base nos desenhos

pesquisa pré-teste e pós-teste de grupo único tende a resultar em maiores magnitudes de tamanho de efeito (0,55). O critério resultado de desempenho organizacional foi analisado apenas no desenho pós-teste com o grupo controle e obteve resultado baixo (0,17). Comportamento apresentou seu maior efeito (0,35) na dimensão subjetiva no desenho pré-teste e pós-teste com grupo controle.

Quanto ao nível hierárquico, os treinamentos com foco em resultado de aprendizagem baseado no desenho de pesquisa pré-teste e pós-teste de grupo único apresentam efeito maior para todos os níveis de liderança (0,55), e, para outras variáveis critério, a análise do nível hierárquico do líder que participou dos treinamentos apresentou efeitos de moderado a baixo. A análise dos resultados de treinamentos gerenciais, por década, evidenciou uma tendência para efeitos maiores na década de 1960 (0,27) e 1970 (0,38). As décadas seguintes 1990 (0,24) e 2000 (0,18) apresentaram efeitos moderados, todavia, Powell e Yalcin (2010) ressaltaram que não foram estatisticamente significativos.

De acordo com Powell e Yalcin (2010), o nível de aprendizagem apresentou efeito mais elevado que os outros dois níveis (comportamento e resultados). Isso implica que o aprendizado tem ocorrido, mas a transferência para o local de trabalho ainda é um desafio aos gestores (Powell & Yalcin, 2010).

A metanálise mais recente é de Lacerenza et al. (2017), que avaliou a eficácia de treinamentos de liderança e quais as condições de planejamento e execução que os tornam mais eficazes, considerando os níveis de avaliação de reação, aprendizagem, transferência (comportamento no cargo) e resultados organizacionais. Para atingir esse objetivo, essa metanálise buscou abranger todos os estudos abrangidos pelas metanálises anteriores, o que resultou em 335 trabalhos publicados no período de 1951 a 2014.

Além de utilizar o modelo de Kirkpatrick (1976) com os quatro níveis de avaliação como variáveis critério, fez uso de variáveis moderadoras pertinentes ao desenho do treinamento (análise de necessidades de treinamento, participação voluntária do gerente no treinamento, efeito do espaçamento entre aulas, nível hierárquico do gestor e instrutor de treinamento); entrega e implementação do treinamento (método do treinamento, *feedback*, realização no local de trabalho ou fora, modalidade presencial ou virtual) e, ainda, conteúdo do treinamento, afiliação do avaliador do programa (interno ou externo), duração do treinamento e data de publicação do artigo (Lacerenza et al., 2017).

Os resultados indicaram que os treinamentos de liderança são eficazes em todos os níveis de avaliação, sendo que o efeito mais forte dos treinamentos foi para transferência (0,82). As análises referentes aos *conteúdos dos treinamentos* mostraram que os programas

baseados em competências *hard skills* (resolução de problemas, análise de dados e monitoramento de orçamentos) produziram os maiores efeitos em comparação com os de competências intrapessoal, interpessoal e liderança nos níveis de aprendizagem e transferência. Entretanto, no nível de resultados, sobressaíram aqueles com conteúdo de liderança, que desenvolvem as habilidades intra e interpessoais, as *soft skills*, como trabalho em equipe, comunicação e relações interpessoais (Lacerenza et al., 2017).

Quanto aos *métodos de treinamentos*, foi possível observar que o uso dos três métodos combinados (informações, demonstração e prática) foi mais eficaz para o nível de aprendizagem e transferência. Para o nível de resultados organizacionais, a combinação de informação e prática apresentou efeito mais elevado do que as demais combinações. Em todos os níveis de avaliação, a combinação dos três métodos demonstrou efeitos positivos, de moderados a altos (Lacerenza et al., 2017).

A variável *espaçamento temporal entre as sessões de treinamento* não influenciou a aprendizagem, que parece ocorrer mesmo quando o treinamento é aplicado de forma concentrada no tempo. Entretanto, a ocorrência do *espaçamento entre as sessões* foi benéfica para o nível de transferência e resultados. Os resultados mostraram que aqueles programas que tiveram uma semana de espaçamento entre as aulas registraram maior transferência e maiores resultados organizacionais do que os cursos que mantiveram um espaçamento de apenas um dia entre uma sessão e outra.

Quanto à *modalidade do treinamento*, os autores também observaram que os programas presenciais (*face to face*) foram mais eficazes no nível de transferência, sendo que, no nível de aprendizagem, não houve diferença significativa entre as modalidades *on-line* e presencial. Infelizmente não houve dados primários suficientes para análise no nível de resultados (Lacerenza et al., 2017).

Quanto à variável *avaliação das necessidades de treinamento*, os resultados mostraram que os treinamentos gerenciais que realizaram ANT para desenhar os cursos alcançaram efeitos positivos mais fortes para a aprendizagem e a transferência, quando comparados àqueles que não realizaram ANT para desenhar os respectivos programas. Não foram encontradas diferenças significativas entre os efeitos de treinamentos que realizaram ANT e os que não o fizeram no nível de resultados. Porém, devido ao pequeno número de artigos que relataram avaliação de efeitos de treinamentos gerenciais sobre resultados organizacionais, é preciso analisar com cautela os achados que mostraram não haver diferença entre treinamentos com e sem ANT. Os autores, em função disso, recomendam a elaboração da análise de necessidades, ao projetar treinamentos gerenciais (Lacerenza et al., 2017).

Quanto ao *local da realização de treinamento*, no ambiente da empresa (*on site*) ou fora dela (*off site*), os programas realizados no local de trabalho foram mais eficazes para o critério resultados. Para os níveis de aprendizagem e transferência, a aplicação no local de trabalho ou fora dele tiveram efeitos com magnitude muito aproximados. Lacerenza et al. (2017) alertam que, mesmo que os gerentes tenham capacidade para transferência ao realizarem treinamentos fora do local de trabalho, isso pode gerar mais esforço para adaptar e aplicar à realidade do egresso, o que pode impactar os resultados. Já em relação à variável *instrutores*, foi constatado que os treinamentos que possuíam um instrutor, interno ou externo, registraram maior aprendizagem do que os cursos autoadministrados (sem instrutor).

As cinco metanálises apresentaram diferenças quanto aos tipos de programas selecionados, as técnicas estatísticas aplicadas, o tipo de segmento dos estudos primários e, a quantidade de estudos avaliados. Os resultados de efetividade dos treinamentos gerenciais também divergiram desde a primeira (Burke & Day, 1986) quanto ao grau de eficácia dos treinamentos gerenciais e quanto ao tamanho do efeito provocados por diferentes conteúdos e métodos. Collins e Holton (2004) reforçaram que o nível de conhecimento (aprendizagem) melhorou e foi mais efetivo que os demais. Avolio et al. (2009) apontaram que as organizações deveriam investir mais nos líderes de nível mais baixo da hierarquia, os quais registraram maiores efeitos dos treinamentos sobre o comportamento no cargo (transferência). Taylor et al. (2009) confirmaram a eficácia de treinamentos gerenciais, evidenciando efeitos positivos dessas intervenções sobre a transferência de treinamento.

Contrapondo aos resultados anteriores, Powell e Yalcin (2010) afirmaram a baixa efetividade dos treinamentos gerenciais e de liderança (0,24). Por último, Lacerenza et al. (2017) expandiram a análise para todo o período abordado pelas anteriores, de 1951 a 2014, e confirmou que tais intervenções merecem o investimento das organizações pela efetividade em todos os níveis, e enriqueceu o estudo da área ao acrescentar variáveis moderadoras que devem ser consideradas para a avaliação das intervenções.

A despeito das semelhanças, os resultados convergiram em vários aspectos como o uso das medidas critério do modelo de Kirkpatrick; a predominância de análise no nível do indivíduo (aprendizagem, transferência ou comportamento no cargo) em comparação com os resultados em nível de equipe ou organização, o que denota lacuna de pesquisa nesses últimos níveis. Os estudos primários, em sua maioria, são transversais e com uso de fontes perceptuais, com pouca abordagem nas características do líder e sem mencionar suporte e contexto. O tipo de desenho de pesquisa foi apontado como variável relevante e que influencia no efeito da intervenção (Collins & Holton, 2004; Powell & Yalcin, 2010). O

conteúdo dos treinamentos apontaram conteúdos *soft skills* para transferência em duas metanálises (Burke & Day, 1986; Taylor et al., 2009) e o de negócios foram relatados por Taylor et al. (2009) e Lacerenza et al. (2017) como mais eficazes para transferência.

Ainda que as metanálises tenham demonstrado resultados que amparam o uso de treinamentos de liderança com efeitos nos níveis do indivíduo e da organização, optou-se por analisar a produção empírica sobre treinamento gerencial e de lideranças. Dessa forma, a próxima seção apresentará as características metodológicas e resultados das pesquisas empíricas desenvolvidas nos últimos anos no nível de transferência e resultados organizacionais.

1.4.2 Resultados dos estudos empíricos sobre efetividade de treinamentos de lideranças

Os resultados dos 49 estudos empíricos foram classificados e analisados por meio das categorias de conteúdo no que tange às características metodológicas, as variáveis predictoras desses efeitos de treinamentos gerenciais e de liderança e os critérios de avaliação (reações, aprendizagem, transferência e resultados).

1.4.2.1 Características metodológicas das pesquisas empíricas

A partir dos artigos revisados, constatou-se que existem pesquisadores de diversos países estudando o tema desenvolvimento de lideranças. Estados Unidos se destaca com 29% das publicações; seguido pelo Canadá com 14%; Alemanha e Austrália empataram com 10%; Portugal e Suécia representam 6% e Dinamarca, Malásia e Espanha 4% cada. Outros países, como África do Sul, Chile, China, Gana, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Japão, Noruega, Suécia, Quênia e Vietnã, representam 2% das publicações para cada um deles.¹

As pesquisas foram aplicadas no *setor* público, privado e terceiro setor. Os segmentos foram diversificados, indústria se destacou com 27% dos estudos, seguido pela saúde com 20%; órgãos públicos governamentais representaram 14% e serviço militar 10%; bancos e educação representaram 6% cada. E outros ambientes 2% cada um 6% dos estudos não especificaram o ambiente de atuação das empresas dos egressos pesquisados. O *número de participantes dos treinamentos* variou entre 8 a 1.755.

¹ No Brasil, os trabalhos Meneses e Abbad (2009), Abbad et al. (2012) e Damasceno et al. (2012) avaliaram treinamentos até o nível de resultados organizacionais; e Mourão e Borges-Andrade (2005) e Lopes et al. (2016), até valor final. Esses estudos não compõem a amostra da RSL por ela não ter foco em treinamento de liderança.

As *características metodológicas dos estudos* empíricos analisados foram as categorias de delineamento, natureza da pesquisa e instrumentos utilizados. O delineamento da pesquisa esboça o planejamento quanto aos procedimentos e técnicas para a coleta, as formas de controle e manipulação das variáveis (Bryman, 2016). Houve uma predominância de estudos experimentais, representados por 53% de quase-experimentos e 16% de experimentos. Os estudos correlacionais somaram 18% e, em menor proporção, os descritivos 14%. De acordo com Salas e Cannon-Bowers (2001), o campo de TD&E é avançado em termos de solidez teórica e metodológica e a maioria dos estudos utiliza os tipos de delineamentos metodológicos de pesquisa experimental e correlacional.

Uma das vantagens do delineamento de pesquisa experimental é a alocação aleatória dos sujeitos no estudo e a manipulação das variáveis independentes para observar resultados na variável dependente (Campbell & Stanley, 1963). A escolha aleatória dos participantes dos estudos de treinamentos de liderança visou controlar as variáveis individuais e gerar validade à pesquisa, também constatou diferenças positivas significativas dos resultados dos grupos de intervenção em relação aos grupos controle (Brown & Warren, 2014; Cherniss et al., 2010; Fernandez et al., 2020; Jorgensen & Els, 2013; Mullen & Kelloway, 2009).

Já os estudos correlacionais visam medir o grau de relação ou associação entre duas ou mais variáveis em uma única amostra e com uso de pós-teste (Campbell & Stanley, 1963; Lehman & Mehrens, 1971). Alguns estudos de treinamentos de liderança utilizaram esse delineamento e constataram direção, grau, magnitude e força das relações ou associações (Culpin et al., 2014; Martin, 2010; Mason et al., 2014; Sparr et al., 2017; Wang et al., 2008). Um exemplo de estudo correlacional foi o que avaliou um treinamento oferecido para 60 gerentes de diversos níveis hierárquicos e evidenciou relações positivas entre a busca por *feedback* e a transferência de treinamento; e entre a reflexão sobre uma experiência de transferência e a transferência de treinamento (Sparr et al., 2017). Todavia, muitos estudos correlacionais são transversais, embora sejam mais econômicos e rápidos, apresentam a fotografia de apenas um momento no tempo (Culpin et al., 2014).

Por sua vez, as pesquisas descritivas sobre treinamentos de lideranças foram úteis para determinar a frequência de comportamentos resultantes da intervenção com o uso adequado da comunicação, frequência de *feedbacks* e reuniões dos líderes com sua equipe (Lapão & Dussault, 2011). E descrever variáveis apresentadas em estudo de caso (Watkins et al., 2011) apontando melhoria da transferência de algumas habilidades, como a integração, *feedback* e um forte sentimento de afiliação à organização.

No que tange à *natureza dos dados analisados*, houve predomínio de estudos quantitativos na amostra (71%) em comparação às pesquisas mistas (16%) e qualitativas (12%). O *instrumento de coleta de dados* mais utilizado foi o questionário que representou 57% dos estudos. Roteiros de entrevista e roteiros de análises de relatórios, documentos, e vídeos foram aplicados em 12% dos estudos. Alguns instrumentos foram utilizados de forma combinada, como o questionário e o roteiro de entrevista (12%); questionário e roteiro de análise de relatório (4%); questionário e roteiro de avaliação de juízes (2%), questionário, roteiro de entrevista e grupo focal (2%).

Dos *questionários* que se basearam nas *teorias de liderança*, a escala de Avolio (1990) foi a mais utilizada (Cuadra-Peralta et al., 2017; McCracken et al., 2012). Os estudos de transferência usaram escalas como a de Tesluk et al. (1995) e de Holton et al. (2000) já validadas e que demonstraram ser adequadas para a aplicação ao contexto de treinamento de lideranças (Sparr et al., 2017; Velada et al., 2007). Outros estudos desenvolveram escalas próprias com base nas especificidades do programa, apesar de não haver detalhamento sobre sua construção (Culpin et al., 2014; Getha-Taylor et al., 2015; Martin, 2010).

Apenas um estudo utilizou o vídeo como instrumento em uma intervenção na área de saúde, as ressuscitações foram gravadas e codificadas para analisar os comportamentos de liderança e melhorias no atendimento ao paciente (Fernandez et al., 2020). Destarte, observa-se, na amostra de estudos empíricos, que os dados primários foram mais utilizados do que dados secundários. Essa constatação indica certa diversificação de instrumentos, fontes (humanas e documentais) de avaliação nas pesquisas sobre a efetividade de programas de treinamento, porém ainda predominam medidas perceptuais de resultados e pouco uso de indicadores objetivos, obtidos de fontes secundárias, de efeitos sobre aprendizagem, transferência e resultados organizacionais. O trabalho de Cechella (2019) é um exemplo de pesquisa que adotou medidas objetivas, obtidas de fontes primárias e secundárias, de aprendizagem e transferência de aprendizagem.

A avaliação perceptual, baseada em julgamento humano, facilita a aplicação de instrumentos em grande quantidade de pessoas, enquanto medidas objetivas, são mais difíceis de obter nas organizações e, muitas vezes são pouco sensíveis aos efeitos de programas de treinamento. O uso de múltiplas fontes humanas de informação (auto e heteroavaliação) ou a aplicação de grupos focais ou entrevistas são recomendáveis, mas nem sempre são possíveis de realizar devido à dificuldade de acesso aos *stakeholders* e a restrições financeiras e de tempo para realização da pesquisa. A heteroavaliação enriqueceu algumas pesquisas com a participação da equipe dos egressos (Cohrs et al., 2019; Schwarz et al., 2016; Steensma &

Groeneveld, 2010; Tafvelin, Hasson et al., 2019) dos pares (Jorgensen & Els, 2013) com chefias imediatas (Martin, 2010) e ainda houve a combinação de chefia imediata, pares e equipe (Mason et al., 2014).

Quanto à *perspectiva temporal* das pesquisas, apenas quatro estudos foram de corte longitudinal com três medidas, pré, pós-teste e acompanhamento (Cherniss et al., 2010; Dahinten et al., 2014; Tafvelin, Schwarz et al., 2019; Wang et al., 2008). A análise em vários momentos permite avaliar o quanto a transferência de aprendizagem para o trabalho é causada pelo treinamento de lideranças e qual foi a duração do efeito no ambiente de trabalho (Getha-Taylor et al., 2015; Tafvelin, Schwarz et al., 2019). Predominaram estudos empíricos realizados em pelo menos dois momentos, pré e pós-teste (63%), com variação entre duas semanas antes do treinamento e 24 meses após (Bloom et al., 2013; Elo et al., 2014; García et al., 2017; Nielsen et al., 2010; Santos et al., 2015; Steensma & Groeneveld, 2010; Suzuki et al., 2014).

Para *análise de dados* coletados, houve uma diversidade de técnicas nos artigos. As estatísticas inferenciais e descritivas foram aplicadas, sendo que a descritiva foi aplicada em 57% dos estudos e observada como técnica exclusiva em um único estudo (Lapão & Dussault, 2011). O teste t contribuiu com 45% dos estudos na análise das diferenças das médias de conjuntos de dados ao analisar os grupos ou medidas repetidas no tempo e verificar se possuem ou não diferenças estatísticas significativas. A análise fatorial foi apresentada em 41% dos estudos, a regressão em 37% e a Anova em 29%. Outras técnicas foram aplicadas, mas em poucos estudos como a modelagem por equação estrutural e Mancova. E 18% dos estudos utilizaram a análise de conteúdo.

1.4.2.2 Medidas e variáveis dos estudos de treinamentos de liderança

Esta seção apresenta uma síntese das medidas e variáveis antecedentes dos estudos empíricos categorizadas nos conjuntos de interesse: (1) características da clientela (motivação, capacidade cognitiva, autoeficácia e dados sociodemográficos); (2) características do treinamento (conteúdo, método, modalidade, *feedbacks*, tempo de duração e espaçamento entre sessões); (3) ambiente de trabalho (suporte, clima para transferência e restrições), de acordo com as principais características de entradas abordadas de estudos da área de treinamento (Baldwin & Ford, 1988; Tannenbaum et al., 2017). A Tabela 1.5 apresenta as principais variáveis preditoras de transferência identificadas nos estudos empíricos.

Tabela 1.5*Variáveis preditoras*

Características	Transferência	Resultados
Clientela	Autoeficácia	Comprometimento organizacional
	Afeto positivo	Empoderamento de líderes
	Autoconceito	Esclarecimento de metas
	Autoconsciência	Escolaridade, Idade
	Autoliderança	Liderança
	Comunicação	Liderança em segurança
	Empoderamento	<i>Locus</i> de controle
	Esclarecimento de metas	Sexo
	Expectativas subjetivas	Tamanho da empresa
	Idade, escolaridade, sexo	Tempo de existência da empresa
	Inteligência emocional	
	Liderança	
	Motivação para transferir	
	Necessidade de bem-estar	
	Nível do líder	
	Tempo de empresa	
	Traço de personalidade	
Visão e planejamento		
Vontade de transferir		
Desenho	Aprendizado em ação	Conteúdo
	Conteúdo de processo	Efeito em longo prazo
	Efeito decaimento	<i>Feedback</i>
	<i>Feedback</i>	Método
	Habilidades conceituais e interpessoais	Habilidades gerenciais de processos e individuais
	Instrutor	Treinamentos distintos
	Percepção do desenho	
Tempo do treinamento		
Contexto e suporte	Clima	Contexto
	Cultura de aprendizagem	Suporte organizacional
	Equipes multiculturais e trabalho remoto	
	Fatores dificultadores	
	Suporte da chefia, dos pares	

As *variáveis sociodemográficas* com descrição de gênero, idade e escolaridade foram apresentadas em poucos estudos como variável antecedente. Líderes do sexo masculino explicaram melhor o efeito do treinamento do que líderes do sexo feminino (Cohrs et al., 2019; Suzuki et al., 2014). A escolaridade dos líderes treinados foi apresentada como um indicativo de que pode aumentar as oportunidades e habilidades empreendedoras, apesar de não ter apresentado evidências para tal interpretação (Mano et al., 2012). Para o treinamento de liderança interpessoal, não houve relação significativa para as variáveis sociodemográficas (Getha-Taylor et al., 2015).

Entre *variáveis laborais*, por sua vez, o *tempo de experiência do líder* na própria unidade de negócio apontou que, quanto maior o tempo de permanência na unidade, melhor o desempenho do líder treinado (Seidle et al., 2016).

O *nível hierárquico* do líder foi analisado em estudo comparativo e constatou os treinamentos gerenciais provocaram ganhos em todos os níveis de avaliação, sendo que os efeitos mais fortes dessas intervenções ocorreram para os níveis mais baixos ou intermediários de liderança (Cohrs et al., 2019). Por sua vez, diferenças entre *liderança informal e formal* não exerceram influência sobre os resultados, de tal forma que tanto líderes informais quanto formais foram identificados como variáveis preditoras com efeitos positivos (Tafvelin, Hasson et al., 2019). A liderança transformacional é a teoria mais utilizada nos estudos empíricos em termos de abordagem de liderança, que exibiram aspectos comportamentais propensos a impactar em comportamentos positivos para transferência e organização (Cuadra-Peralta et al., 2017; Mason et al., 2014; McCracken et al., 2012).

Quanto a variáveis referentes ao *perfil motivacional da clientela* dos treinamentos gerenciais, variáveis motivacionais apresentaram efeitos positivos e diretos sobre o impacto de treinamento no trabalho (transferência, comportamento no cargo). A transferência bem-sucedida do treinamento parece depender de ambos, *motivação* para transferir e vontade de transferir. Esses processos motivacionais e volitivos parecem mediar o processo de transferência (Seiberling & Kauffeld, 2017). A *autoeficácia* foi positivamente relacionada à mudança de comportamento do líder treinado (Brown & Warren, 2014; Mason et al., 2014; Unsworth & Mason, 2012; Velada et al., 2007), porque, quando os egressos acreditam em sua capacidade de transferir aprendizado e assimilam o conteúdo do treinamento, podem ter mais chances de perceber a transferência do treinamento para o contexto de trabalho. A autoeficácia e o *afeto positivo* tiveram o poder explicativo para liderança transformacional, transferência do treinamento e efetividade organizacional (Mason et al., 2014; Rahman et al., 2013).

Assim como o *estabelecimento de metas* (distais e proximais) demonstrou fortes relações para a manutenção do conhecimento, as distais aumentaram a generalização (Brown & Warren, 2014) em treinamentos de autogestão. O *locus de controle* interno implicou nível mais elevado de conhecimento e mudança de comportamento do egresso, contribuindo para explicar a eficácia de uma ação instrucional. Supervisores treinados com um forte *locus* interno de controle demonstraram efeitos mais elevados do que supervisores treinados com um *locus* de controle externo (Steensma & Groeneveld, 2010).

As pesquisas que incluíram em seus modelos de investigação as características do desenho dos treinamentos constataram que são variáveis importantes para o sucesso dos treinamentos de liderança com efeitos consistentes baseados no método, no conteúdo, tempo de duração do treinamento e *feedback*. Dentre os estudos empíricos, a análise de necessidades

de treinamento não foi descrita no escopo do modelo de investigação das pesquisas, por isso não foi possível apresentar seu escopo de elaboração e sua influência nos estudos.

Quanto às *características dos treinamentos gerenciais*, observa-se que os *conteúdos* abrangeram quatro domínios: intrapessoal, interpessoal, liderança e negócios (Lacerenza et al., 2017). Esses conteúdos estão associados a efeitos positivos significativos tanto para a transferência (comportamento no cargo, impacto no trabalho) quanto para a organização (resultados organizacionais) (Brown & Warren, 2014; Getha-Taylor et al., 2015; Schwarz et al., 2016; Seiler et al., 2011).

O conteúdo exclusivamente sobre habilidades de liderança foi o mais utilizado nos estudos, seguido pelos conteúdos de negócios (Ver Tabela 1.4) tanto para os estudos que avaliaram transferência quanto para os que investigaram efeitos nos resultados organizacionais. É interessante observar que o conteúdo interpessoal não foi identificado como tema exclusivo de nenhuma intervenção, contudo, compôs os programas com outros conteúdos. A combinação de diversos conteúdos foi utilizada em vários programas, como liderança e negócios; intrapessoal e liderança. Essas combinações evidenciaram que as intervenções com foco em transferência utilizaram, em sua maioria (66%), conteúdos mistos, referentes a *soft skills* (intrapessoal, interpessoal e liderança). Os treinamentos gerenciais com foco em resultados organizacionais, ofertaram treinamentos combinando objetivos referentes a *hard skills* (negócios) e a *soft skills* (44%) ou de conteúdos ligados unicamente a *soft skills* (40%).

Tabela 1.6

Conteúdos de treinamento

Características Conteúdo	Níveis de análise			
	Transferência	%	Organização	%
Intrapessoal	1	3		
Liderança	11	35	4	22
Negócios	4	13	3	17
Intrapessoal e liderança	4	13	1	6
Intrapessoal e interpessoal	2	6	1	6
Intrapessoal e negócios			2	11
Interpessoal e liderança	2	6		
Liderança e negócios	6	19	2	11
Intrapessoal, interpessoal e negócios			2	11
Intrapessoal, interpessoal e liderança	1	3	1	6
Intrapessoal, interpessoal, liderança e negócios			2	11
Total	31	100	18	100

O *conteúdo de negócios* tem uma relação positiva com a efetividade do treinamento nos resultados organizacionais, apesar de ter sido preterido em avaliações de executivos em detrimento aos demais quanto a sua importância no impacto da rotina das lideranças (Watkins

et al., 2011). Outra constatação é de que todo conteúdo desenvolvido por profissionais externos à organização deve ser adaptado ao seu contexto para facilitar a implementação e aplicação no trabalho (Vito, 2018).

Quanto ao *método de treinamento* adotado foi observada a combinação de informação e prática e os três conjuntamente, *informação, demonstração e prática*. A prática foi uma estratégia muito utilizada nos treinamentos de liderança. Diversas *estratégias instrucionais* foram utilizadas como oficinas, tutoriais, discussões em grupo, estudo de caso, *role play*, *feedbacks* e trabalho de campo. O uso de casos práticos e dramatização de papéis foi um fator positivo e importante de característica do treinamento (Suzuki et al., 2014) e a aplicação de exemplos e exercícios está positivamente relacionada à transferência de treinamento de lideranças (Velada et al., 2007). Essas estratégias de demonstração e prática apresentaram relações positivas e são forte preditoras de impactos de treinamentos de lideranças (Wang et al., 2008).

A característica *tipo de instrutor* ainda é pouco explorada nos estudos. A experiência foi retratada por Lapão e Dussault (2011) como influência significativa para a mudança de comportamento no cargo do gestor com efeitos nas tarefas com a equipe, como a melhoria na comunicação. Seiberling e Kauffeld (2017) afirmaram não haver relações causais, mas, há um efeito indireto significativo da percepção dos líderes sobre o desempenho do instrutor na transferência de treinamento.

Quanto ao tempo de *duração dos treinamentos*, entre aqueles estudos que divulgaram a carga horária em horas, observou-se uma duração mínima de 8 horas (García et al., 2017) até a carga horária máxima de 400 horas (Lapão & Dussault, 2011) ou duração de até 16 meses (Schwarz et al., 2016). Os mais longos foram realizados com espaçamento temporal entre as sessões (Cuadra-Peralta et al., 2017; García et al., 2017; Proctor et al., 2019). Há evidências de que os treinamentos com longa duração para executivos possuem forte relação com indicadores organizacionais (Yasser et al., 2017). Outro estudo na área de indústria de manufatura constatou que um treinamento em liderança transformacional intensivo de um ano resultou em aumentos significativos comportamentos transformacionais de liderança entre supervisores de primeira linha (Brown & May, 2012).

A *modalidade de entrega* dos treinamentos foi presencial em 51% dos estudos empíricos caracterizando a preferência no planejamento dos treinamentos de liderança. Entretanto, 41% dos estudos não relataram a modalidade. Essa característica também não foi uma variável medida em nenhum dos estudos, o que denota pouca atenção nas pesquisas deste tipo de treinamento para verificar seus efeitos nos resultados. A modalidade a distância

combinada à modalidade presencial foi aplicada em um estudo (Lapão & Dussault, 2011) com a utilização do recurso *web* para atender a módulos específicos do programa em que havia a necessidade de interação entre aos participantes, como práticas compartilhadas.

Em relação às *influências de variáveis contextuais*, pesquisas apontaram como fortes preditores sobre os resultados dos treinamentos de lideranças (McGurk, 2010; Watkins et al., 2011). O *clima para transferência* refere-se à percepção dos aprendizes sobre o apoio que recebem para colocar em prática as novas habilidades no trabalho, os programas que melhoram o clima de transferência dentro da organização, também, contribuem para a transferência (Culpin et al., 2014), a percepção de justiça e o comportamento de cidadania (Xu & Jiang, 2010).

Quando há uma *cultura forte de apoio à transferência* de treinamentos para a prática gerencial por meio de reuniões regulares de definição de objetivos (Cuadra-Peralta et al., 2017) ou o apoio da alta gerência ao treinamento (Culpin et al., 2014), notam-se resultados positivos dos treinamentos de lideranças na transferência e maior foco na estratégia organizacional. De tal forma que o clima e o suporte foram preditores para impacto do treinamento na melhoria da segurança e produtividade da equipe (Schwarz et al., 2016).

Egressos que atuavam em ambientes com *clima* negativo, mas que contavam com *suporte* advindo de colegas, alcançaram o mesmo grau de transferência de treinamento que aqueles que trabalhavam em ambientes com clima positivo (Martin, 2010). O *suporte gerencial* também gerou efeitos positivos após o treinamento na melhoria do clima de inovação da equipe do líder treinado (Tafvelin, Hasson et al., 2019) e na efetividade organizacional (D'Netto et al., 2008). O *apoio dos pares e supervisão* é considerado fator motivador e encorajador para aumentar a vontade de continuar com os esforços de transferência para outras pessoas envolvidas no processo de mudança (Sparr et al., 2017).

Os resultados dos treinamentos sugerem que a transferência pode ser melhorada se barreiras forem resolvidas ou eliminadas e o suporte organizacional seja aumentado (Chelagat et al., 2019), uma vez que há evidências de que a ausência do apoio interfere negativamente nos resultados das intervenções (Dahinten et al., 2014). Variáveis interferentes do contexto da organização como fusão organizacional, o desconhecimento de novos objetivos e estratégia da organização por parte do egresso e ou a importância destinada ao treinamento foram demandas concorrentes às intervenções de liderança e comprometeram os resultados dos treinamentos (Lapão & Dussault, 2011; McGurk, 2010; Nielsen et al., 2010; Vito, 2018). Esses atributos distais, também, confirmam a relevância do *suporte organizacional* como preditora para impacto do treinamento de lideranças (Santos et al., 2015).

1.4.2.3 Efeitos de treinamento de lideranças conforme os critérios de avaliação

Dentre os estudos analisados, o modelo de avaliação de efetividade de treinamento de Kirkpatrick (1976) foi a referência. Alguns artigos apresentaram mais de um nível de análise, o que permitiu identificar resultados de reação e aprendizagem já que estes níveis não foram priorizados na seleção dos estudos da revisão. As avaliações de reações evidenciaram opiniões favoráveis dos participantes com a qualidade dos métodos de treinamento adotados, a logística, conteúdo e a experiência do instrutor (Getha-Taylor et al., 2015; Nielsen et al., 2010; Steensma & Groeneveld, 2010; Wang et al., 2008).

No nível de conhecimento (aprendizagem), o uso de medidas repetidas evidenciou no pós-teste e no teste de acompanhamento medido 12 meses após o término do treinamento que houve crescimento estatisticamente significativo de aprendizagem (Getha-Taylor et al., 2015; Nielsen et al., 2010; Santos et al., 2015; Steensma & Groeneveld, 2010; Wang et al., 2008). O critério transferência representou a maioria dos estudos empíricos em treinamentos de liderança e evidenciou que as habilidades aprendidas foram transferidas para o trabalho. A principal mudança refere-se ao resultado na função do líder com o uso adequado da comunicação, frequência de *feedbacks* e reuniões (Schwarz et al., 2016). Os aspectos relacionais foram resultados da intervenção de liderança com o incentivo de formação de relações pessoais entre os membros do grupo, criando oportunidades para socialização (Leigh et al., 2010). O uso de medidas repetidas indicou que no pós-treinamento houve um aumento significativo na comunicação, no trabalho intercultural e na liderança da empresa (Culpin et al., 2014).

Os treinamentos de liderança transformacional e de comunicação evidenciaram que o comportamento de liderança transformacional pode ser melhorado através do treinamento (Cohrs et al., 2019). A percepção, a regulação emocional intrapessoal, a compreensão emocional interpessoal e a empatia foram relatadas pelos gerentes de níveis intermediários com tamanhos de efeitos de médio a alto (García et al., 2017). As intervenções baseadas no autogerenciamento com objetivos distais ou proximais são eficazes, pois aumentam a autoeficácia e a transferência (Brown & Warren, 2014). A participação no treinamento foi associada ao aumento de comportamentos de empoderamento dos líderes, essa postura de capacitação do líder está associada a funcionários mais envolvidos e ambientes de trabalho mais saudáveis (Macphee et al., 2014).

No contexto de organizações da área da saúde, a transferência foi observada em aspectos relacionados ao processo com a aplicação de habilidades durante surto emergencial na área de saúde (Wang et al., 2008) que demandou agilidade e estratégias para combate à pandemia. Assim, também, ocorreu com o uso de técnica de simulação no treinamento, que resultou na transferência de habilidades complexas para o trabalho com a melhoria do ambiente clínico e efeito indireto no atendimento ao paciente por meio de uma melhor liderança da equipe (Fernandez et al., 2020).

Os *resultados organizacionais* foram classificados em efeitos dos treinamentos gerenciais sobre os subordinados e a organização (Lacerenza et al., 2017). Foram observadas mudanças de atitude dos gestores em relação à equipe (García et al., 2017; Wang et al., 2008) com uma postura que propiciou maior autonomia de trabalho e maior participação dos funcionários nas decisões (Nielsen et al., 2010). A percepção de justiça e cidadania pelos subordinados teve a classificação mais alta quando seus líderes tinham antecedentes culturais semelhantes aos da equipe (Xu & Jiang, 2010). Essa semelhança cultural entre líderes e seus seguidores moderam o efeito do treinamento de liderança nos resultados do comportamento dos subordinados. Outro fator relevante é que a satisfação da equipe do líder treinado foi uma variável impactada pela intervenção de liderança transformacional (Santos et al., 2015).

As pesquisas com indicadores objetivos para avaliação de *resultados organizacionais* (Lapão & Dussault, 2011; McGurk, 2010; Richard et al., 2014; Steensma & Groeneveld, 2010; Wang et al., 2008; Watkins et al., 2011) ou de equipes (Elo et al., 2014; Nielsen et al., 2010; Santos et al., 2015; Schwarz et al., 2016) são relativamente mais escassas. Medir os efeitos das intervenções no último nível (Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978) é mais complexo; mesmo em casos em que as organizações indicaram explicitamente os objetivos em longo prazo, ainda há necessidade de evidências dos resultados organizacionais de forma mais objetiva (Steensma & Groeneveld, 2010).

Os *resultados financeiros*, como aumento nas receitas de vendas, valor agregado, lucro e redução em custos de material, tiveram efeitos positivos com a melhoria das habilidades gerenciais ou das práticas de negócios (Suzuki et al., 2014). Bem como a implementação eficaz de planos de negócios e melhorias incrementais em eficiência e qualidade (McGurk, 2010). A participação de executivos no treinamento sobre administração está positivamente associada à probabilidade da organização implementar políticas para todas as três áreas de responsabilidade financeira, responsabilidade pelo serviço ao cliente e responsabilidade pelo desempenho (Lee & Suh, 2018).

Organizações que proporcionam treinamento aos diretores executivos estão 10% mais propensos a preparar seu orçamento, 13% mais propensos a medir a qualidade do serviço e 17% mais propensos a coletar mais informações do cliente (Lee & Suh, 2018) de acordo com análise de dados da empresa. No setor público de defesa dos Estados Unidos, o pós-treinamento evidenciou que a intervenção gerou um incremento de 5,5% na efetividade da organização (Seidle et al., 2016). Uma análise de efeitos financeiros de investimentos em treinamento gerencial em Gana mostrou que as chances de melhorar resultados organizacionais aumentaram devido a esses investimentos. Os achados desse estudo mostraram que a probabilidade de aumento de vendas e lucro bruto aumentou entre 8% e 9%, sendo que o retorno financeiro, no primeiro ano após o investimento, mostrou que o benefício do treinamento chegou a ser 18 vezes maior que os custos do treinamento (Mano et al., 2012).

O treinamento de lideranças baseado em *habilidades sociais* aplicado a supervisores de nível mais baixo afetou as variáveis intermediárias associadas aos resultados organizacionais como clima organizacional (Cuadra-Peralta et al., 2017; Proctor et al., 2019) e os *resultados* objetivos organizacionais, como desempenho organizacional. O desempenho organizacional foi medido pelo indicador de volume de vendas e aumentou 18% em comparação com o conjunto de metas. O indicador produtividade teve um incremento de 25% nos resultados. Antes da intervenção a unidade pesquisada ocupava a 17ª posição no ranking da empresa e após a intervenção conquistou o 3º lugar (Cuadra-Peralta et al., 2017).

As habilidades individuais gerenciais e de processo, como gerenciamento da qualidade, atendimento ao cliente, habilidades de comunicação e formação de equipes, têm uma relação positiva com a efetividade organizacional (Rahman et al., 2013). É complexo apresentar evidências convincentes de ligações causais entre a intervenção e os efeitos desejados no nível de organização (Steensma & Groeneveld, 2010), principalmente quando a intervenção é planejada apenas com o foco no indivíduo pode gerar pouca contribuição para a mudança estratégica (McGurk, 2010). Entretanto, os estudos sobre treinamento de liderança demonstraram que o treinamento é um componente necessário e que influencia positivamente o sucesso organizacional (Seidle et al., 2016). A Tabela 1.7 apresenta a síntese de resultados dos treinamentos

Tabela 1.7*Resultados observados nos treinamentos de lideranças*

Resultados dos treinamentos	
Transferência	Organizacional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoliderança ▪ Autoeficácia ▪ Cultura de liderança ▪ Clima organizacional ▪ Clima de transferência ▪ Clima de inovação ▪ Competências emocionais e sociais ▪ Elaboração de políticas ▪ <i>Feedback</i> ▪ Frequência de reuniões ▪ Formação de equipes ▪ Percepção de bem-estar ▪ Relações interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima de segurança ▪ Comportamento de cidadania da equipe ▪ Comprometimento organizacional da equipe ▪ Criação de uma empresa social de reciclagem ▪ Cultura organizacional ▪ Desempenho organizacional ▪ Efeito nas vendas e lucro ▪ Eficácia da equipe ▪ Fluxo de comunicação ▪ Produtividade

A abordagem do treinamento de liderança deve partir de uma perspectiva integrativa nas dimensões metodológica, conceitual e contextual para obter melhor entendimento dos seus efeitos nos níveis do indivíduo e da organização, com formação do capital humano e social (Day, 2000; Day et al., 2014).

1.5 Discussão

A produção de conhecimentos sobre treinamentos de liderança é abundante no que se refere aos investimentos empreendidos pelas organizações e questões empíricas que permeiam o tema. Pode-se observar que é um campo com uma fragmentação quanto aos aspectos conceituais, como as diferenças de conceito de treinamento gerencial, de lideranças, de líder e de estratégia metodológica, caracterizada pela dispersão de medidas para a explicação dos efeitos de treinamentos da área (Vogel et al., 2020). Por sua vez, demonstra avanço na robustez dos delineamentos de pesquisa com estudos experimentais ou quase experimentais com pré-teste e pós-teste e grupo controle (Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010).

O modelo de níveis de avaliação de treinamento mais utilizado é o de Kirkpatrick (1976). A análise dos estudos empíricos e das metanálises confirmam a maior quantidade de estudos focados nos três primeiros níveis. Em nenhuma metanálise foram discutidas as variáveis contextuais e condições favoráveis para a transferência de treinamento, desprezando evidências de estudos seminais (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Tannenbaum et al., 2017). Os estudos empíricos analisados ainda apontam carência de pesquisas sistematizadas sobre o suporte e contexto na área de treinamentos de lideranças com clareza

da relação entre clima, suporte e relação entre resultados de treinamentos (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2002; Cuadra-Peralta et al., 2017; Getha-Taylor et al., 2015; Lapão & Dussault, 2011; Santos et al., 2015; Steensma & Groeneveld, 2010; Yasser et al., 2017).

Essa revisão apontou que apenas o estudo de Velada et al. (2007) utilizou, como variáveis antecedentes de clientela (autoeficácia), a percepção do desenho do treinamento e o suporte do supervisor, conjuntamente, sendo que o suporte foi negativo, o que direciona para a necessidade de concentrar esforços nas variáveis preditoras com modelos de investigação coerentes com o contexto de gestão e liderança.

As variáveis preditoras dos treinamentos de lideranças revelaram que, em relação às características da clientela, as principais variáveis incluíram fatores afetivos como a autoeficácia, afeto positivo, inteligência emocional e liderança. São variáveis explicativas importantes no nível do indivíduo. No nível de resultados, liderança, comprometimento e orientação a objetivos foram variáveis explicativas mais presentes nos estudos. As organizações que visam melhorar a transferência de treinamento devem se concentrar em aumentar a motivação e a vontade dos participantes de transferir, já que os resultados sugerem que são construtos relevantes para a transferência do treinamento (Seiberling & Kauffeld, 2017).

O nível hierárquico é uma variável que requer análise criteriosa desde o planejamento do treinamento para que a intervenção atinja os resultados necessários à carreira e sucessão (Avolio, Reichard et al., 2009; Griffith et al., 2019; Lacerenza et al., 2017) e aos resultados organizacionais. Os dados sociodemográficos e funcionais, como o tamanho da equipe, foram pouco abordados, com escassa teoria que vincule aos resultados de treinamento de liderança, portanto, pesquisas futuras podem incluir a análise da diversidade demográfica e dados funcionais (Vogel et al., 2020).

É notório na literatura que a percepção de suporte tem a capacidade de influenciar positivamente os resultados dos treinamentos de liderança (Chelagat et al., 2019), as relações negativas se tornam barreiras à transferência e aos resultados da equipe do líder treinado (Dahinten et al., 2014; McGurk, 2010). As variáveis de contexto poderiam ser mais bem delineadas nas pesquisas de treinamento de lideranças como já ocorre na ciência do treinamento, tendo em vista que o gestor está sob pressão para cumprimento dos resultados de desempenho esperado, o que requer apoio, incentivos e recursos adequados pela organização (García et al., 2017; Lapão & Dussault, 2011). Uma lacuna nas metanálises encontradas é que tal variável não é considerada como preditora dos resultados.

Quanto ao desenho instrucional, discute-se a necessidade de redigir objetivos instrucionais bem definidos, principalmente pelo fato de ser treinamento destinado para gestores (McGurk, 2010; Steensma & Groeneveld, 2010; Watkins et al., 2011). Tanto os artigos revisados quanto as metanálises constataram que é preciso realizar a avaliação das necessidades de treinamento e que os objetivos da intervenção devem estar bem delineados. As iniciativas como aprendizado em ação, aprendizado em rede, uso de técnicas de demonstração e prática apresentaram efeitos mais elevados tanto no nível de resultados individuais quanto de desempenho organizacional para o desenvolvimento da liderança coletiva e individual (Eva et al., 2019).

As estratégias metodológicas mais colaborativas e coletivas do treinamento explicam a ocorrência positiva de impacto do treinamento no negócio da organização. De acordo com Lacerenza et al. (2017), a utilização de tais métodos permite aos líderes em treinamento refletirem sobre suas experiências num ambiente mais realista e como resultados podem encontrar e resolver problemas no treinamento e transferir para o ambiente de trabalho. O desenvolvimento de capacidades de liderança é baseado nas realções sociais desenvolvidas e tais resultados desenvolvem tanto o capital humano quanto social e são fatores de impacto no desempenho da organização (Day, 2000; Rahman et al., 2013).

É possível afirmar que os resultados são positivos para os treinamentos baseados em conteúdos intrapessoais e interpessoais (Ciporen, 2010; García et al., 2017; Getha-Taylor et al., 2015; Mason et al., 2014), de liderança (An et al., 2019; Cohrs et al., 2019; Seidle et al., 2016) e negócios (Chelagat et al., 2019; Wang et al., 2008; Watkins et al., 2011). As habilidades *soft skills* apresentaram maior efeito de acordo com três metanálises (Burke & Day, 1986; Lacerenza et al., 2017; Taylor et al., 2009) e Lacerenza et al., (2017) acrescentaram que, para o nível de transferência, o conteúdo de negócios (*hard skills*) deve ser combinado com as *soft skills*.

O uso de medidas objetivas do desempenho individual, também, não foi identificado nos estudos empíricos. Assim como as relações com outras políticas de gestão de pessoas aplicadas nas organizações não estão relacionadas aos resultados dos treinamentos de liderança.

1.6 Considerações finais

Os resultados da revisão sistemática de literatura sobre a efetividade de treinamentos gerenciais e de liderança reforçam que os líderes são profissionais que atuam nas

organizações sob constante pressão, o que pode justificar a predominância de variáveis e conteúdo de treinamentos relacionados às habilidades *soft skills*. Julga-se necessário investigar as características de clientela, do desenho instrucional e de suporte conjuntamente. Pode-se utilizar a triangulação metodológica para garantir a complementação de informações com dados qualitativos e quantitativos.

Há consenso sobre a necessidade de mais estudos que investiguem efeitos de treinamentos gerenciais sobre equipe (subordinados), colegas e organização (Avolio, Reichard et al., 2009; Lacerenza et al., 2017; Nielsen et al., 2010; Steensma & Groeneveld, 2010). Esse resultado é coerente com a taxonomia multinível (Kozlowski & Klein, 2000) na perspectiva de transferência vertical e horizontal. Há predominância de medidas perceptuais e autorrelato. Estudos com uso de medidas objetivas de resultados do desempenho do egresso e da organização podem tornar os achados mais robustos. Entretanto, infere-se que há uma dificuldade de acesso aos dados das organizações, o que restringe o uso de indicadores de desempenho organizacional e do indivíduo.

Essa revisão confirma a relevância de trabalhos que busquem ampliar as medidas e as variáveis do desenho e entrega do treinamento, usando-as conjuntamente, nos estudos de treinamento de lideranças. Especificamente, no Brasil, a área carece de estudos sistemáticos que proponham modelos multivariados de avaliação com uso de instrumentos de medidas objetivas, já que foi reconhecida como produção ainda incipiente sobre treinamentos gerenciais e de liderança e seus efeitos sobre participantes, equipes e organização (Macedo et al., 2010; Moraes et al., 2004) em artigos publicados em periódicos.

A agenda de pesquisa na área de treinamentos de liderança abarca a descrição detalhada sobre o desenho, a entrega e implementação dos treinamentos nos estudos. Utilizar dados sociodemográficos e funcionais para avaliar sua capacidade explicativa para os resultados dos treinamentos e as variáveis de contexto que ainda carecem de melhor aprofundamento nas discussões sobre a temática. Acrescenta-se que a análise dos resultados de treinamentos pode ser relacionada a outras políticas de gestão de pessoas na organização para que o investimento seja direcionado aos potenciais líderes da organização e para o aperfeiçoamento daqueles que já ocupam cargos de liderança.

A revisão atual, assim como outras, tem suas limitações, como o período dos artigos publicados, os termos de inclusão utilizados e o tipo de trabalho incluído, exclusivamente artigos publicados em periódicos e revisados por pares, excluindo-se teses e dissertações. Espera-se que os resultados e sugestões aqui propostas contribuam com o desenvolvimento da área de treinamento de lideranças e inspirem novas pesquisas.

1.7 Referências

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 451–474.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- An, S. H., Meier, K. J., Bøllingtoft, A., & Andersen, L. B. (2019). Employee Perceived Effect of Leadership Training: Comparing Public and Private Organizations. *International Public Management Journal*, *22*(1), 2–28.
<https://doi.org/10.1080/10967494.2018.1497739>
- Avolio, B. J., Avey, J. B., & Quisenberry, D. (2010). Estimating return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, *21*(4), 633–644.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.006>
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *Leadership Quarterly*, *20*(5), 764–784.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 421–449.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership* (3rd ed.). Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational Leadership And Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*, *17*(3–4), 541–554.
<https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Bloom, N., Eifert, B., Mahajan, A., McKenzie, D., & Roberts, J. (2013). Does debt management matter? Evidence from India. *The Quarterly Journal of Economics*, 1–51.
<https://doi.org/10.1093/qje/qjs044>.Advance
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, *36*(4), 1065–1105.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

- Brown, T. C., & Warren, A. M. (2014). Evaluation of transfer of training in a sample of union and management participants: A comparison of two self-management techniques. *Human Resource Development International, 17*(3), 277–296.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2014.907975>
- Brown, W., & May, D. (2012). Organizational change and development. *Journal of Management Development, 31*(6), 520–536.
<https://doi.org/10.1108/02621711211230830>
- Brungardt, C. (1996). The making of leaders: A review of the research in leadership development and education. *Journal of Leadership Studies, 3* (3), 81–95.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology, 71*(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management, 18*, 523–545.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa. In N. L. Gage (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Rand McNally.
- Cechella, F. S. (2019). *Gamification effects on learning and transfer of training* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília.
- Chelagat, T., Onyango, J., Kokwaro, G., & Rice, J. (2019). From strategy to action: A qualitative study on salient factors influencing knowledge transfer in project-based experiential learning in healthcare organizations in Kenya. *BMJ Open, 9*(9).
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031100>
- Cherniss, C., Grimm, L. G., & Liataud, J. P. (2010). Process designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development, 29*(5), 413–431.
<https://doi.org/10.1108/02621711011039196>
- Ciporen, R. (2010). The role of personally transformative learning in leadership development: A case study. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 17*(2), 177–191.
<https://doi.org/10.1177/1548051810368544>
- Coff, R. (2002). Human Capital, Shared Expertise, and the Likelihood of Impasse in Corporate Acquisitions. *Journal of Management, 28*, 107–128.

- Cohrs, C., Bormann, K. C., Diebig, M., Millhoff, C., Pachocki, K., & Rowold, J. (2019). Transformational leadership and communication: Evaluation of a two-day leadership development program. *Leadership and Organization Development Journal*, *41*(1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2019-0097>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2002). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982-2001. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, *63*(8-A), 29. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. III. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, *17*(1), 38–43.
- Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen, D. J. (2011). Does human capital matter? a meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, *96*(3), 443–456. <https://doi.org/10.1037/a0022147>
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., & Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, *30*(2), 281–292. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2016-0205>
- Culpin, V., Eichenberg, T., Hayward, I., & Abraham, P. (2014). Learning, intention to transfer and transfer in executive education. *International Journal of Training and Development*, *18*(2), 132–147. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12033>
- D’Netto, B., Bakas, F., & Bordia, P. (2008). Predictors of management development effectiveness: An Australian perspective. *International Journal of Training and Development*, *12*(1), 2–23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00292.x>
- Dahinten, V. S., Macphee, M., Hejazi, S., Laschinger, H., Kazanjian, M., Mccutcheon, A., Skelton-Green, J., & O’Brien-Pallas, L. (2014). Testing the effects of an empowerment-based leadership development programme: Part 2 - staff outcomes. *Journal of Nursing Management*, *22*(1), 16–28. <https://doi.org/10.1111/jonm.12059>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, *11*(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)

- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Dybå, T., & Dingsøy, T. (2008). Empirical studies of agile software development: A systematic review. *Information and software technology*, 50(9–10), 833–859.
- Elo, A. L., Ervasti, J., Kuosma, E., & Mattila-Holappa, P. (2014). Effect of a leadership intervention on subordinate well-being. *Journal of Management Development*, 33(3), 182–195. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2012-0146>
- Eva, N., Wolfram Cox, J., Tse, H. H. M., & Lowe, K. B. (2019). From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development. *Leadership Quarterly*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101346>
- Fernandez, R., Rosenman, E. D., Olenick, J., Misco, A., Broliar, S. M., Chipman, A. K., Vrablik, M. C., Kalynych, C., Arbabi, S., Nichol, G., Grand, J., Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T. (2020). Simulation-Based Team Leadership Training Improves Team Leadership During Actual Trauma Resuscitations: A Randomized Controlled Trial. *Critical Care Medicine*, 48(1), 73–82. <https://doi.org/10.1097/CCM.0000000000004077>
- Fiedler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, 41, 241–250.
- García, G. A. R., López-Pérez, B., Cruzado, M. A. F., Carrascoso, M. E. F., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508–513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Gentry, W. A., Eckert, R. H., Munusamy, V. P., Stawiski, S. A., & Martin, J. L. (2014). The Needs of Participants in Leadership Development Programs: A Qualitative and Quantitative Cross-Country Investigation. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(1), 83–101. <https://doi.org/10.1177/1548051813483832>
- George, U., & Chaze, F. (2009). Social Capital and Employment. *Affilia*, 24(4), 394–405. <https://doi.org/10.1177/0886109909343570>
- Getha-Taylor, H., Fowles, J., Silvia, C., & Merritt, C. C. (2015). Considering the effects of time on leadership development. *Public Personnel Management*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1177/0091026015586265>

- Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 230–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.001305>
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.001>
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333–360.
- Jiang, J. Y., & Liu, C. W. (2015). High performance work systems and organizational effectiveness: The mediating role of social capital. *Human Resource Management Review*, 25(1), 126–137. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2014.09.001>
- Jorgensen, L. I., & Els, B. (2013). Efficacy evaluation of a leadership development assessment centre for managers. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 113–117. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820603>
- Kanter, R. M. (1989). The new managerial work. *Harvard business review*, 67(6), 85–92.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (v. 2, p. 528). Wiley.
- Katz, R. L. (1986). *As habilitações de um administrador eficiente* (Coleção Harvard de Administração, v. 1). Nova Cultural.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.
- Kotter, J. P. (1990). *Force for change: How leadership differs from management*. Free Press.
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergent process. *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*, 3–90. <https://doi.org/10.1177/001872679504800703>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Lapão, L. V., & Dussault, G. (2011). PACES: a national leadership program in support of primary- care reform in Portugal. *Leadership in Health Services*, 24(4), 295–307. <https://doi.org/10.1108/17511871111172349>

- Lee, Y. J., & Suh, J. (2016). Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/0734371X16674783>
- Lee, Y. J., & Suh, J. (2018). Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 38(4), 431–450. <https://doi.org/10.1177/0734371X16674783>
- Lehman, J. F. & Mehrens, W. A. (1971). *Educational research; readings in focus*. Rineart & Winston.
- Leigh, J. M., Shapiro, E. R., & Penney, S. H. (2010). Developing diverse, collaborative leaders: An empirical program evaluation. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17(4), 370–379. <https://doi.org/10.1177/1548051809355510>
- Lynham, S. A. (2000). Theory building in the human resource development profession. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 159–178.
- Macedo, M., Botelho, L. de L. R., & Duarte, M. A. T. (2010). Revisão bibliométrica sobre a produção científica em aprendizagem gerencial. *Revista Gestão e Sociedade (GES)*, 4(8), 619–639.
<http://www.face.ufmg.br/revista/index.php/gestaoesociedade/article/view/999>
- Macphee, M., Dahinten, V. S., Hejazi, S., Laschinger, H., Kazanjian, A., Mccutcheon, A., Skelton-Green, J., & O'Brien-Pallas, L. (2014). Testing the effects of an empowerment-based leadership development programme: Part 1 - leader outcomes. *Journal of Nursing Management*, 22(1), 4–15. <https://doi.org/10.1111/jonm.12053>
- Mano, Y., Iddrisu, A., Yoshino, Y., & Sonobe, T. (2012). How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training. *World Development*, 40(3), 458–468. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.09.013>
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87–104. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20038>
- Mason, C., Griffin, M., & Parker, S. (2014). Transformational leadership development: Connecting psychological and behavioral change. *Leadership and Organization Development Journal*, 35(3), 174–194. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2012-0063>

- McCauley, C. D., Van Velsor, E., Ruderman, M. N. (2010). Introduction: our view of leadership development. In E. Van Velsor, C. D. McCauley, M. N. Ruderman (Eds.). *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 1–26). Jossey-Bass
- McCracken, M., Brown, T. C., & O’Kane, P. (2012). Swimming against the current: Understanding how a positive organizational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector. *International Journal of Public Sector Management*, 25(4), 301–316. <https://doi.org/10.1108/09513551211244124>
- McGurk, P. (2010). Outcomes of management and leadership development. *Journal of Management Development*, 29(5), 457–470. <https://doi.org/10.1108/02621711011039222>
- Mintzberg, H. (1975). The manager’s job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53, 49–61.
- Moraes, L. V. D. S. de, Silva, M. A. da, & Cunha, C. J. C. A. (2004). A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. *RAE Eletrônica*, 3(2). <https://doi.org/10.1590/S1676-56482004000200014>
- Mullen, J. E., & Kelloway, E. K. (2009). Safety leadership: A longitudinal study of the effects of transformational leadership on safety outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 253–272. <https://doi.org/10.1348/096317908X325313>
- Nielsen, K., Randall, R., & Christensen, K. B. (2010). Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations*, 63(11), 1719–1741. <https://doi.org/10.1177/0018726710365004>
- Ployhart, R. E., & Moliterno, T. P. (2011). Emergence of the {Human} {Capital} {Resource}: {A} {Multilevel} {Model}. *Academy of Management Review*, 36(1), 127–150. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0318>
- Ployhart, R. E., Nyberg, A. J., Reilly, G., & Maltarich, M. A. (2014). Human Capital Is Dead; Long Live Human Capital Resources! *Journal of Management*, 40(2), 371–398. <https://doi.org/10.1177/0149206313512152>
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>

- Proctor, E., Ramsey, A. T., Brown, M. T., Malone, S., Hooley, C., & McKay, V. (2019). Training in Implementation Practice Leadership (TRIPLE): Evaluation of a novel practice change strategy in behavioral health organizations. *Implementation Science, 14*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0906-2>
- Quinn, R. E., Thompson, M. P., Faerman S.R., Mcgranth, M., & Swirski, M. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações* (3. ed.). Elsevier.
- Rahman, A. A., Ng, S. I., Sambasivan, M., & Wong, F. (2013). Training and organizational effectiveness: Moderating role of knowledge management process. *European Journal of Training and Development, 37*(5), 472–488. <https://doi.org/10.1108/03090591311327295>
- Richard, B. W., Holton, E. F., & Katsioloudes, V. (2014). The use of discrete computer simulation modeling to estimate return on leadership development investment. *Leadership Quarterly, 25*(5), 1054–1068. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.03.002>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52*, 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 13*(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Santos, J. P., Caetano, A., & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *Leadership Quarterly, 26*(3), 470–484. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.02.010>
- Schwarz, U. von T., Hasson, H., & Tafvelin, S. (2016). Leadership training as an occupational health intervention: Improved safety and sustained productivity. *Safety Science, 81*, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2015.07.020>
- Seiberling, C., & Kauffeld, S. (2017). Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. *Personnel Review, 46*(4), 809–823. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0202>
- Seidle, B., Fernandez, S., & Perry, J. L. (2016). Do Leadership Training and Development Make a Difference in the Public Sector? A Panel Study. *Public Administration Review, 76*(4), 603–613. <https://doi.org/10.1111/puar.12531>

- Seiler, S., Fischer, A., & Voegtli, S. A. (2011). Developing Moral Decision-Making Competence: A Quasi-Experimental Intervention Study in the Swiss Armed Forces. *Ethics and Behavior, 21*(6), 452–470. <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.622177>
- Silva, N. de S. O., & Mourão, L. (2015). A influência dos estilos de liderança sobre os resultados de treinamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 15*(1), 260–283. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n1/v15n1a15.pdf>
- Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Computational Complexity, 2*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Spicker, P. (2012). “Leadership”: a perniciously vague concept. *International Journal of Public Sector Management, 25*(1), 34–47. <https://doi.org/10.1108/09513551211200276>
- Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning, 22*(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: The mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research, 83*, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.044>
- Suutari, V., & Viitala, R. (2008). Management development of senior executives: Methods and their effectiveness. *Personnel Review, 37*(4), 375–392. <https://doi.org/10.1108/00483480810877561>
- Suzuki, A., Vu, H. N., & Sonobe, T. (2014). Willingness to pay for managerial training: A case from the knitwear industry in Northern Vietnam. *Journal of Comparative Economics, 42*(3), 693–707. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2013.07.001>
- Tafvelin, S., Hasson, H., Holmström, S., & von Thiele Schwarz, U. (2019). Are Formal Leaders the Only Ones Benefitting From Leadership Training? A Shared Leadership Perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 26*(1), 32–43. <https://doi.org/10.1177/1548051818774552>
- Tafvelin, S., Schwarz, U. von T., & Stenling, A. (2019). Leadership training to increase need satisfaction at work: A quasi-experimental mixed method study. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02175>
- Tannenbaum, S. I., Ford, K. J., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 305–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>

- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of Management Training From Alternative Perspectives. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 104–121.
<https://doi.org/10.1037/a0013006>
- Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E. and Vance, R. J. (1995), Generalization of employee involvement training to the job setting: individual and situational effects. *Personnel Psychology, 48*, 607–32.
- Training Industry (2019). Size of the training industry (April 23, 2019)
<https://trainingindustry.com/wiki/outsourcing/size-of-training-industry/>.
- Unsworth, K. L., & Mason, C. M. (2012). Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*(2), 235–245. <https://doi.org/10.1037/a0026857>
- Vaccaro, I. G., Jansen, J. J. P., Bosch, F. A. J. Van Den, & Volberda, H. W. (2012). Management innovation and leadership: The moderating role of organizational size. *Journal of Management Studies, 49*(1), 28–51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00976.x>
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development, 11*(4), 282–294.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Vito, R. (2018). Leadership development in human services: Variations in agency training, organizational investment, participant satisfaction, and succession planning. *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance, 42*(3), 251–266.
<https://doi.org/10.1080/23303131.2017.1421284>
- Vogel, B., Reichard, R. J., Batistič, S., & Černe, M. (2020). A bibliometric review of the leadership development field: How we got here, where we are, and where we are headed. *The Leadership Quarterly, 101381*.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101381>
- Wang, C., Wei, S., Xiang, H., Wu, J., Xu, Y., Liu, L., & Nie, S. (2008). Development and evaluation of a leadership training program for public health emergency response: Results from a Chinese study. *BMC Public Health, 8*, 1–8.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-377>
- Watkins, K. E., Lysø, I. H., & deMarras, K. (2011). Evaluating executive leadership programs: A theory of change approach. *Advances in Developing Human Resources, 13*(2), 208–239. <https://doi.org/10.1177/1523422311415643>

- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Xu, Q. J., & Jiang, J. (2010). The moderating role of cultural similarity in leadership training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 34(3), 259–269.
<https://doi.org/10.1108/03090591011031746>
- Yasser, Q. R., Al Mamun, A., & Rodrigs, M. (2017). Director training and financial disclosure: Asian insights. *Contemporary Economics*, 11(2), 145–160.
- Yuan, L., & Chen, X. (2015). Managerial learning and new product innovativeness in high-tech industries: Curvilinear effect and the role of multilevel institutional support. *Industrial Marketing Management*, 50, 51–59.
<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.05.021>
- Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85.
<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34(4), 361–375.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.08.004>

ESTUDO 2 – DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS COM O USO DA ABORDAGEM DE MODELOS LÓGICOS

RESUMO

O modelo lógico é uma ferramenta metodológica que facilita a coleta e a análise de dados sobre os elementos críticos de um programa, possibilita uma compreensão das relações entre os seus componentes, variáveis do contexto e efeitos, bem como a construção e a escolha de medidas de avaliação do programa em diferentes níveis de análise. Neste estudo, o modelo lógico, associado a um modelo de avaliação, foi utilizado para avaliar um programa de treinamento de lideranças. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, possui três objetivos: analisar os elementos descritivos e prescritivos de um programa de treinamento de lideranças e as hipóteses de relações entre os seus componentes; identificar os indicadores tangíveis de efeitos do treinamento nos níveis do indivíduo e da organização; identificar variáveis contextuais externas ao treinamento que afetam as relações entre os componentes do programa avaliado e os resultados. A pesquisa foi realizada em uma instituição financeira (IF) brasileira de grande porte. A coleta de dados ocorreu por meio de fontes secundárias e primárias. A análise de relatórios gerenciais sobre participação e avaliação do programa, referenciais de liderança da instituição, constituição do programa e os objetivos estratégicos facilitaram a compreensão dos fatores internos e externos que deram origem ao programa. A amostra para entrevistas foi composta por 5 funcionários da área de gestão de pessoas para identificação do programa a ser avaliado; 1 planejador instrucional; 2 assessoras de gestão de pessoas; e 4 instrutores de treinamentos presenciais. E, para validação do modelo lógico, participaram do grupo focal três funcionários, a fim de identificar indicadores de desempenho organizacional sensíveis ao treinamento. Os resultados evidenciaram que o programa é composto por 15 treinamentos, nas modalidades *on-line* e presencial, com carga horária total de 100 horas, com conteúdos intrapessoal, interpessoal, de liderança e negócios. Ficou evidente que se espera alcançar alguns efeitos do programa como no nível do indivíduo, reação, aprendizagem e impacto no desempenho do egresso, com ascensão dos líderes treinados e qualidade na realização de entrevista de seleção. No nível de equipe, a redução de conflitos e, em longo prazo, a organização poderia se beneficiar com melhoria de resultados gerenciais e do negócio. O modelo lógico demonstrou ser efetivo para avaliação de programa de treinamentos de lideranças ao facilitar a identificação de indicadores tangíveis aos efeitos dos treinamentos. É possível replicar esse procedimento em novas e diferentes avaliações.

Palavras-chave: Avaliação de treinamento. Modelo lógico. Treinamento de lideranças.

Estudos têm relacionado os resultados positivos dos treinamentos ao desempenho dos negócios, e o tema tem conquistado a atenção como um dos subsídios à produtividade e ao crescimento das organizações (Ployhart et al., 2014; Sung & Choi, 2018; Yuan & Chen, 2015). Os treinamentos podem gerar efeitos em curto, médio e longo prazos (Aguinis & Kraiger, 2009) em níveis do indivíduo à organização (Kikpatrick, 1976; Hamblin, 1978). Nessa perspectiva, os efeitos dos treinamentos de lideranças podem ser investigados a partir de referenciais teóricos e metodológicos de abordagem multinível (Kozlowski & Klein, 2000).

Os treinamentos de lideranças são abrangentes e abarcam não apenas os indivíduos investidos de funções formais, mas outros indivíduos mapeados nos processos de desenvolvimento de talentos e sucessão (Griffith et al., 2019). Esse tipo de treinamento busca o alinhamento coletivo dos líderes e de toda a capacidade organizacional numa perspectiva de longo prazo para compreender os resultados do treinamento no desenvolvimento do capital humano e social (Day & Dragoni, 2015; Noe et al., 2014).

Os estudos sobre treinamentos de lideranças apontam a necessidade de se adotar métodos, medidas e os indicadores válidos, confiáveis e sensíveis aos efeitos desses programas em diferentes níveis (Blume et al., 2010; Richard et al., 2014), que evidenciem retornos e benefícios dessas ações instrucionais para indivíduos, equipes e organizações. Contudo, treinamentos, de modo geral, têm sido avaliados com mais frequência no nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010) e com escassa abordagem sobre o contexto e as características do desenho (McCracken et al., 2012; Velada et al., 2007). Alguns desafios, como a articulação dos objetivos dos treinamentos aos objetivos organizacionais e a identificação dos indicadores sensíveis aos efeitos dos treinamentos, são fatores que dificultam o uso de modelos de avaliação no nível de resultados organizacionais (Damasceno, et al. 2012).

O modelo lógico é uma ferramenta que pode contribuir com o processo de avaliação, pois explicita as relações entre os elementos que compõem o programa de treinamento e os resultados esperados (Abbad et al., 2012), contudo, sua adoção não elimina a necessidade de utilização de um modelo teórico de avaliação de treinamento (Mourão & Meneses, 2012). É uma ferramenta que, associada aos modelos de avaliação de treinamentos, apresenta as relações do contexto do treinamento, os insumos utilizados, os processos, as atividades realizadas e os resultados de curto e longo prazo (McLaughlin & Jordan, 2010). O uso de figuras como organizadores gráficos das informações colhidas a partir da abordagem de modelos lógicos possibilita a visualização dos componentes e das suposições de relações entre componentes, resultados e contexto e facilita a síntese e a interpretação de dados oriundos de diversas fontes humanas e documentais, a construção de medidas de avaliação para o uso combinado a outros métodos de pesquisa (Damasceno et al., 2012).

Portanto, este estudo tem como objetivos: (a) analisar os elementos descritivos e prescritivos de um programa de treinamento gerencial e de lideranças e as hipóteses de relações entre os seus componentes; (b) identificar os indicadores tangíveis de efeitos do treinamento em nível de equipes e resultados organizacionais; e (c) identificar variáveis

contextuais externas ao treinamento que afetam as relações entre os componentes do programa avaliado e os resultados.

Neste estudo, o modelo lógico foi utilizado em conjunto com o Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) (Abbad, 1999) por considerar as relações entre as variáveis antecedentes, como clientela, suporte organizacional e contexto, que estão diretamente relacionadas aos constructos dos indivíduos e de contexto organizacional (Abbad et al., 2012; Damasceno et al., 2012), o que pode reduzir lacunas identificadas em estudos anteriores (García et al., 2017; Lacerenza et al., 2017; Richard et al., 2014).

A relevância metodológica é percebida pelo uso do modelo lógico integrado ao IMPACT e à triangulação dos dados com fontes primárias e secundárias para coleta de dados e síntese do modelo. A originalidade do estudo destaca-se pelo uso de modelos específicos que possibilitam demonstrar as relações entre variáveis antecedentes, de contexto e indicadores sensíveis aos resultados de um programa de treinamentos de lideranças, o que difere de estudos na literatura que utilizam os modelos genéricos, como o de Kirkpatrick (1976), com foco nos resultados, mas sem análise prévia das relações entre variáveis componentes de um treinamento.

Este estudo apresenta fundamentos teóricos sobre modelos de avaliação de treinamento e sobre o uso da ferramenta modelo lógico na avaliação de programas. Em seguida, há o detalhamento do método, além das seções de resultados, discussões e considerações.

2.1 Avaliação de treinamento, desenvolvimento e educação

O sistema de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) é definido como um fluxo contínuo de atividades interdependentes, composto por análise de necessidades, planejamento, execução e avaliação de treinamento, sendo a última responsável por garantir a retroalimentação do sistema instrucional (Borges-Andrade et al., 2012). A proposta deste estudo centra-se na última etapa, que é a avaliação, definida como o processo sistemático de coleta de dados para identificar a efetividade do treinamento (Goldstein & Ford, 2002).

O modelo de avaliação de TD&E mundialmente reconhecido e, também, utilizado amplamente em treinamentos de lideranças foi elaborado por Kirkpatrick (1976), com 4 níveis de efeitos: reações, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados, como uma sequência de causa e efeito entre os níveis (Borges-Andrade et al., 2012; Salas & Cannon-

Bowers, 2001). Os dois primeiros níveis são considerados efeitos imediatos do treinamento, comumente avaliados ao final do evento instrucional, enquanto os dois últimos são definidos como resultados de médio ou longo prazos, respectivamente.

No modelo de Kirkpatrick (1976), o nível de reação mede a satisfação ou opinião dos treinados sobre aspectos como infraestrutura, instrutor e conteúdo. Aprendizagem mede a aquisição de competências pelos participantes (Borges-Andrade et al., 2012). Comportamento do egresso no cargo mede a aplicação eficaz, no trabalho, de conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas pelo treinando durante o treinamento, com definições correlatas, como a transferência do treinamento para o trabalho (Ford et al., 2018; Blume et al., 2010; Taylor et al., 2009). No Brasil, este nível é definido como o impacto do treinamento no trabalho do egresso. O último nível avalia os efeitos do treinamento em resultados organizacionais, medidos em termos de alcance de objetivos e ocorrência de mudanças na organização.

Hamblin (1978) revisou esse modelo e desdobrou o último nível, resultados, em dois: mudança organizacional e valor final (Borges-Andrade et al., 2012; Steensma & Groeneveld, 2010). As mudanças referem-se aos efeitos do treinamento sobre a organização e seus processos de trabalho (em termos de aumento de eficiência e eficácia de processos de trabalho), enquanto o valor final é medido em termos de comparações entre custos dos treinamentos e benefícios, de modo a medir retornos sociais e financeiros ou outros resultados organizacionais almejados (Phillips & Phillips, 2011). Esses dois modelos foram classificados como genéricos, pois organizam o campo do conhecimento e descrevem as variáveis pertinentes a TD&E (Borges-Andrade et al., 2012).

Os estudos nacionais sobre avaliação de treinamento tiveram início com o modelo de Borges-Andrade, proposto em 1982, denominado Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) e, mais adiante, com o Modelo Integrado de Avaliação de Impacto (IMPACT), proposto por Abbad em 1999 (Scorsolini-comin et al., 2011). O IMPACT foi proposto após extensa revisão de literatura sobre TD&E, com o intuito de testar a relação entre variáveis: percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho.

O suporte organizacional refere-se às práticas das organizações para valorização do funcionário que podem implicar no impacto do treinamento. As características do treinamento averigam sobre o tipo de ação, curso e área de conhecimento a que pertence, por meio de fatores como duração, objetivos instrucionais, características didáticas e desempenho do instrutor. Já a clientela abarca um conjunto de informações sobre os participantes, como dados

funcionais, sociodemográficas e referentes aos aspectos motivacionais para realizar o treinamento e aplicar as competências aprendidas.

O outro componente, o suporte à transferência, se divide em três dimensões: a) apoio gerencial, que indica o suporte recebido pelo treinando para participar das atividades da ação instrucional; b) suporte psicossocial à transferência, que retrata o apoio de chefias e colegas para aplicar no trabalho as competências aprendidas pelo egresso durante o treinamento; e c) o suporte material à transferência, que é a análise dos recursos materiais e financeiros que influenciam na transferência (Borges-Andrade et al., 2012; Abbad et al., 2010).

O impacto do treinamento no trabalho refere-se à avaliação dos efeitos nos níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e processos de trabalho do treinado, mais conhecido, nas pesquisas internacionais, como transferência que se refere à aplicação correta, no ambiente de trabalho, de conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridas em situações de treinamento (Abbad, 1999). Os níveis de reação e aprendizagem seguem os modelos anteriormente mencionados (Abbad et al., 2010).

As metanálises sobre a efetividade de treinamentos gerenciais e de liderança (Burke & Day, 1986; Lacerenza et al., 2017) utilizaram o modelo genérico de Kirkpatrick (1976) para avaliar a efetividade dos treinamentos. Lacerenza et al. (2017) fizeram uma divisão no último nível ao distinguir os resultados em subordinados e organização. As variáveis de contexto e suporte organizacional não foram analisadas nas metanálises, tendo em vista que o modelo de Kirkpatrick é genérico e se dedica à descrição do conjunto de resultados de TD&E. Por esse motivo, optou-se neste estudo pelo uso do modelo integrado IMPACT vinculado ao modelo lógico por permitir estabelecer as relações entre as variáveis.

2.1.1 Modelo lógico na avaliação de programas

Um programa pode ser considerado como um conjunto de pessoas, estrutura, organização, atividades e correlatos que tem um propósito comum a atingir. Por isso, os programas educacionais constituem-se de intervenções sistematizadas e planejadas com o desígnio de provocar mudanças (Borges-Andrade et al., 2012). Na educação corporativa, há, também, a definição de trilha de aprendizagem, similar ao programa, com a distinção de oferecer múltiplas alternativas de capacitação, considerando o aprendiz como um protagonista na escolha de sua trajetória de soluções educacionais, o que deseja cursar de acordo com as suas necessidades e as da organização (Freitas & Brandão, 2006; Griffith et al., 2019).

A definição de teoria do programa para Weiss (1998) converge para os mecanismos que realizam a mediação entre a entrega do programa, os objetivos definidos e os resultados esperados. Essa teoria propõe analisar se as características do desenho do programa estão adequadas para proporcionar os resultados previstos. E a sua avaliação envolve a mobilização de aspectos descritivos e avaliativos baseados na identificação dos objetivos, nas relações estabelecidas entre os elementos que o constituem e os resultados, e efeitos, gerados pelo programa avaliado.

O modelo lógico (ML) é uma ferramenta que subsidia a avaliação de um programa (Cassiolato & Gueresi, 2010; Wholey et al., 2010) para descrever a cadeia lógica de eventos (Knowlton & Philips, 2009), bem como seus principais componentes, de forma a prever os desempenhos esperados (McLaughlin & Jordan, 2010)

O modelo lógico possibilita criar a teoria do programa para compreensão dos problemas que o programa se propõe a resolver; dos motivos de sua criação; e de quais as hipóteses e os indicadores sensíveis de resultados (Brousselle & Champagne, 2011). É uma forma simplificada da teoria do programa e busca operacionalizar essas ideias de causa e efeito, conforme a percepção dos *stakeholders* ou constituintes do programa (Souza et al., 2017). Sua análise pode subsidiar a elaboração de relatórios e demonstrar como esses elementos estão vinculados aos resultados (McLaughlin & Jordan, 2010).

Dentre as vantagens do modelo lógico, é relevante mencionar sua utilização como um organizador gráfico avançado, elaborado por múltiplas fontes de informações, como entrevistas, grupo focal e dados documentais, o que amplia a confiabilidade do processo avaliativo (Worthen et al., 2004). A modelagem lógica fundamenta a sua construção para a análise mais acurada das relações causais entre os componentes do programa (Schmitz & Parsons, 2011). O momento mais adequado para a sua elaboração é na criação do programa, todavia, sua construção após a execução contribui para identificar elementos críticos e que interferem no alcance dos desempenhos propostos do programa.

Conforme McLaughlin e Jordan (2010) a estrutura do modelo lógico pode ser organizada em (1) estrutura do programa (recursos, atividades e produtos), (2) estrutura dos resultados (resultados de curto, médio e longo prazo) e mediado pelos (3) elementos de contexto, que contemplam as influências externas ao programa. Cassiolato e Gueresi (2010) ressaltam a necessidade de elencar as hipóteses que suportam as relações dos componentes e as influências das variáveis relevantes de contexto, além da definição da explicitação do problema percebido com as respectivas lacunas que nortearam a origem do programa.

Para Souza (2013), há um consenso na literatura sobre os elementos que compõem o modelo lógico: insumos; atividades ou processos; produtos; e resultados. Os insumos são os recursos humanos, financeiros, tecnológicos e outros necessários para alcançar os objetivos. Os processos se referem às ações necessárias para produzir os produtos a serem entregues pelo programa. Os produtos contemplam os bens e serviços disponibilizados aos clientes diretos ou participantes do programa, ou seja, o que o programa produz. E os resultados são as mudanças e os benefícios associados à implementação das atividades e dos produtos, sendo os resultados de curto prazo aqueles diretamente causados pelo programa; os de médio prazo são ocasionados pelos de curto prazo; e os de longo prazo são os benefícios gerados até o nível de sociedade (Pereira, 2009). Além disso, as variáveis contextuais são capazes de afetar a relação entre os componentes do modelo (Damasceno et al., 2012).

Pesquisas que visavam avaliar treinamentos nos níveis de resultados, mudanças e valor final (Mamede, 2016; Meneses, 2007; Pereira, 2009; Silva, 2011) passaram a adotar conjuntamente modelos de avaliação de TD&E associados à abordagem de modelos lógicos (McLaughlin & Jordan, 2010) para aprimorar a formulação de hipóteses de relacionamento entre os componentes do programa (insumos, processos, produtos e resultados) e o contexto no qual esse programa se insere (explicações externas alternativas aos resultados atribuídos ao programa).

Nesse sentido, vários autores comprovam os benefícios da aplicação dos modelos lógicos na avaliação de programas educacionais e de treinamento (Abbad et al., 2012; Damasceno et al., 2012; Pereira, 2009; Souza et al., 2017). Com o intuito de discutir os principais desafios e benefícios associados à adoção de modelos lógicos em avaliação de sistemas instrucionais, dois casos relataram experiências bem-sucedidas (Abbad et al., 2012). Um estudo tratou da avaliação do Mestrado Multidisciplinar Profissional em Gestão e Desenvolvimento Social (MMDGS), oferecido pelo Centro Interdisciplinar de Apoio à Gestão Social (CIAGS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E o outro apresentou a avaliação de treinamento corporativo, realizada em uma organização bancária de grande porte.

Nesses dois estudos, várias contribuições foram percebidas pelo uso do modelo lógico, como: (1) a explicitação da teoria do programa com riqueza de detalhes e consistência, que facilita a concepção e a escolha do delineamento da pesquisa avaliativa; (2) a escolha de indicadores de resultados sensíveis aos efeitos do programa, facilitada pela participação de múltiplas fontes humanas; (3) a possibilidade, gerada pela riqueza de informações extraídas por meio do modelo lógico, de monitorar e corrigir desvios e falhas no programa; e (4) a identificação de variáveis interferentes de acordo com o nível de análise a que pertençam, que

viabiliza o controle estatístico ou experimental da influência de variáveis interferentes sobre os resultados desejados (Abbad et al., 2012).

Outro estudo demonstrou que o modelo lógico foi útil para propor à organização pesquisada a criação de condições do contexto mais favoráveis ao desempenho dos egressos na fase pós-treinamento. Tais resultados são factíveis tendo em vista que o compartilhamento de decisões e percepções entre *stakeholders* durante o processo avaliativo permite melhores intervenções para aprimorar o sistema instrucional e aumentar a sua efetividade (Damasceno et al., 2012).

No segmento de cooperativa de crédito (Nascimento, 2018), o uso integrado da ferramenta de modelos lógicos e do modelo de avaliação IMPACT constatou que a primeira etapa de TD&E, a avaliação das necessidades de treinamento, não foi realizada de forma sistematizada para subsidiar os conteudistas no planejamento instrucional, o que pode ter influenciado negativamente os resultados do programa, em termos de impacto do treinamento no trabalho dos egressos (Nascimento, 2018).

Todos esses estudos (Abbad et al., 2012; Damasceno et al., 2012; Pereira, 2009; Souza et al., 2017) reforçaram os benefícios da adoção dessa ferramenta metodológica em conjunto com os modelos de avaliação de treinamentos oriundos de abordagem sistêmica. Essa integração facilita a triangulação de dados de fontes secundárias documentais e de fontes humanas primárias, baseadas nas percepções dos *stakeholders* (participantes, instrutores, gestores, autores dos conteúdos, beneficiários diretos e indiretos, entre outros constituintes do programa), que efetivamente apoiaram a concepção, o monitoramento e a avaliação do programa de treinamento, além de estimular a produção de novos conhecimentos e tecnologias de avaliação de programas (Souza et al., 2017).

Os modelos de avaliação em TD&E podem ser utilizados, portanto, em conjunto com os modelos lógicos para o levantamento dos resultados de curto, médio e longo prazos e a identificação de variáveis do contexto (externalidades ou explicações alternativas) que podem influenciar o programa e os seus resultados. É salutar enfatizar que cada avaliação de treinamento demanda a criação de um modelo específico, tendo em vista o contexto em que está inserido. Neste estudo, foi definido como modelo teórico da pesquisa o modelo IMPACT (Abbad, 1999) tendo em vista que a associação entre o IMPACT e o modelo lógico pode facilitar a avaliação de treinamento, assim como utilizado por Silva (2011) e Nascimento (2018).

2.2 Método

Este estudo se caracteriza pela adoção da abordagem qualitativa e utiliza múltiplas fontes de informações, o que aumenta a validade do estudo ao utilizar triangulação metodológica. O programa de treinamento de lideranças escolhido como objeto de estudo pertence a uma universidade corporativa (UC) de uma instituição financeira de grande porte do Brasil, é considerado como uma intervenção relevante para a formação de lideranças. A Tabela 2.1 sintetiza o método utilizado para o alcance dos objetivos deste estudo.

Tabela 2.1

Síntese do método

Procedimentos de coleta	Instrumentos	Amostra	Análise de dados
<ul style="list-style-type: none"> • Análise de documentos • Entrevistas • Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos e arquivos do programa • Roteiro de análise de entrevista e grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios • <i>Stakeholders</i> do programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise qualitativa com base no modelo lógico associado ao IMPACT. • Análise de conteúdo.

A amostra não aleatória de participantes selecionados para contribuir para a elaboração do modelo lógico seguiu o critério de intencionalidade por ser formada pelos *stakeholders* do programa: planejadores do programa, solicitantes do programa, profissionais da Diretoria de Gestão de Pessoas e instrutores de treinamentos presenciais.

2.2.1 Procedimentos de coleta de dados

O primeiro momento da coleta de dados foi a identificação do programa de treinamento de lideranças com entrevista realizada com três funcionários da área de avaliação de treinamentos de uma universidade corporativa de uma instituição financeira nacional de grande porte, um gestor e dois assessores; o gestor da área de soluções educacionais de lideranças; e um assessor da área de negócios. Para subsidiar a escolha do programa avaliado, foram utilizados três critérios relevantes: (a) programa de treinamento e desenvolvimento de lideranças com potencial para gerar efeitos sobre desempenho do egresso, equipe e resultados organizacionais; (b) programa com um número de participantes compatível com as exigências das técnicas estatísticas escolhidas para análise de resultados; (c) programa que seja representativo para a universidade corporativa em termos de interesse de avaliação de resultados. Essa atividade teve duração de aproximadamente uma hora.

Em seguida, foi realizada a análise de documentos do programa para identificar os elementos necessários à composição do modelo lógico, como: a) referenciais de liderança da universidade corporativa; b) relatórios internos de participação; c) relatório com a definição da estrutura do modelo de trilhas de liderança da UC; e d) objetivos estratégicos da instituição (2015-2019). Essa fase objetivou compreender os fatores internos e externos que deram origem ao programa, os fatores que facilitaram e dificultaram o desempenho no trabalho dos líderes participantes. O histórico do programa, o número de participantes e as características dos treinamentos foram dados obtidos nessa fase.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista com o planejador instrucional do programa de treinamento escolhido com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas após análise dos documentos, tendo em vista que os dados da análise documental não possibilitaram identificar aspectos como: (a) origem do programa; (b) problema que originou o programa; e (c) situações do contexto que ocasionaram a oferta do programa. A duração da entrevista foi de 1 hora e 10 minutos.

Com base nos dados documentais e nas entrevistas, foi elaborada uma primeira versão da figura do modelo lógico, baseada em pesquisas anteriores (Abbad et al., 2010; Abbad et al., 2012; Freitas & Borges-Andrade, 2004; Mourão et al., 2014; Zerbini et al., 2012) com os seguintes componentes: (1) contexto; (2) insumos como recursos financeiros, materiais e humanos; (3) atividades, com as características do treinamento como carga horária, tipo de conteúdo, método e outras; (4) produtos; (5) resultados de curto prazo; (6) resultados de médio prazo; e (7) resultados de longo prazo.

Na quarta etapa, o esboço do modelo lógico foi discutido num grupo focal com três *stakeholders* do programa. Essa etapa foi organizada em três momentos: (1) respostas individuais sobre os resultados esperados após o treinamento; (2) compartilhamento das respostas e debate entre os funcionários sobre os aspectos identificados pelos participantes; e (3) definição dos indicadores por meio de consenso dos participantes. O grupo focal teve duração de 1 hora e 30 minutos. A representação gráfica resultou na reformulação de parte do modelo lógico para incluir descrições de impactos do curso no desempenho do egresso, na equipe e na organização.

Por fim, quatro instrutores dos treinamentos presenciais foram entrevistados, individualmente, com duração total de 2 horas e 40 minutos para descrição das atividades que compõem os cursos presenciais do programa de treinamento de lideranças escolhidos para ser avaliado neste estudo.

2.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Após o levantamento de dados de fontes secundárias buscou-se adotar procedimentos de coleta de dados qualitativos com diferentes *stakeholders* do programa com uso de roteiros de entrevista e grupo focal.

O roteiro de entrevista da primeira etapa (Apêndice A), com o objetivo de permitir a identificação de um treinamento de lideranças capaz de afetar o desempenho da organização, foi composto pelas seguintes questões: Quais são os resultados mais importantes, na sua percepção, dos treinamentos de lideranças? Qual é o programa de treinamento de lideranças ofertado pela empresa que favorece a melhoria do desempenho dos indicadores de indivíduo, equipe e organização?

Para a entrevista com o planejador instrucional, foi utilizado o roteiro (Apêndice B) com as seguintes questões: Qual é a origem do programa de treinamento de lideranças escolhido? Há avaliação de necessidades de treinamento para o programa? Quais são os recursos utilizados no programa? Quais são as variáveis do contexto que interferem nos resultados do programa? O nível de escolaridade e o cargo interferem na participação no programa? Qual ou quais são os principais impactos do programa?

O roteiro de apoio utilizado no grupo focal (Apêndice C), baseado em estudos anteriores (Pereira, 2009; Damasceno et al., 2012; Souza et al., 2017), foi entregue para cada participante registrar suas percepções quanto a: (a) resultados esperados após o programa em nível de indivíduo, equipe e organização; (b) relações estabelecidas entre os níveis de resultados; e (c) variáveis do ambiente que podem influenciar os efeitos do treinamento no nível do egresso, da equipe e da organização. Em outro momento, os instrutores foram questionados sobre as estratégias metodológicas aplicadas nos cursos, o público-alvo e os fatores facilitadores e dificultadores para aplicação das novas competências no trabalho, conforme Apêndice D.

2.2.3 Análise de dados

Os dados das entrevistas e do grupo focal foram transcritos, o *corpus* de análise foi composto por 54 páginas e 22.566 palavras. Esses dados e a análise documental foram organizados em uma planilha eletrônica, conforme cada componente do modelo lógico associado ao IMPACT.

Buscou-se identificar a presença de elementos comuns entre as informações obtidas nos relatórios fornecidos pela universidade corporativa, nas entrevistas e grupo focal. A análise foi subsidiada pelas recomendações técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Neste estudo, foram utilizadas as categorias *a priori* com base no modelo lógico associado ao modelo IMPACT. A construção do modelo lógico subsidiou a investigação de efetividade do programa de treinamento de lideranças em estudos posteriores.

2.3 Resultados

Esta seção é destinada à apresentação da organização pesquisada, da universidade corporativa e dos resultados.

2.3.1 Organização estudada

A organização pesquisada é uma instituição financeira (IF) brasileira de grande porte, que solicitou a confidencialidade do nome. A obtenção dos dados para a pesquisa foi viabilizada mediante adesão a Termo de parceria entre o Grupo IMPACTO (grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações e ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília) e a Diretoria de Gestão de Pessoas da referida empresa.

Essa instituição financeira tem sido marcada por pioneirismo em várias atividades, como ser o primeiro banco nacional a ter ações na bolsa de valores; emitir cartão de múltiplas funções; e lançar o serviço de *mobile banking*. Possui rede própria de atendimento e é líder em base de correntistas. A instituição conta com mais de 100 mil funcionários e 5 mil agências (Relatório da Instituição, 2018).

2.3.2 A universidade corporativa

No ano de 2002, foi criada a universidade corporativa da IF, e sua missão é norteada pelo papel de desenvolver a excelência humana e profissional, por meio da criação de valor em soluções educacionais, visando à melhoria do desempenho organizacional e ao fortalecimento da imagem da instituição, o que reforça que a qualidade dos funcionários é um

diferencial competitivo e, por isso, fundamenta investimento em ações de educação (Relatório da Instituição, 2018).

Dados do ano de 2018 apontaram que o investimento em capacitação da IF foi superior a R\$100 milhões de reais, em mais de 670 soluções educacionais. A quantidade média de horas de capacitação por funcionário foi 116,20 horas, sendo 8,07 horas na modalidade presencial, 107,38 horas a distância e 0,75 horas em serviço. Há uma diversificação de mídias como videoaulas, *games* educacionais, *books*, mídia impressa e parcerias para promoção de cursos e realização de educação continuada, como concessão de 4.878 bolsas de estudo para cursos de graduação, pós-graduação e idiomas (Relatório da Instituição, 2018).

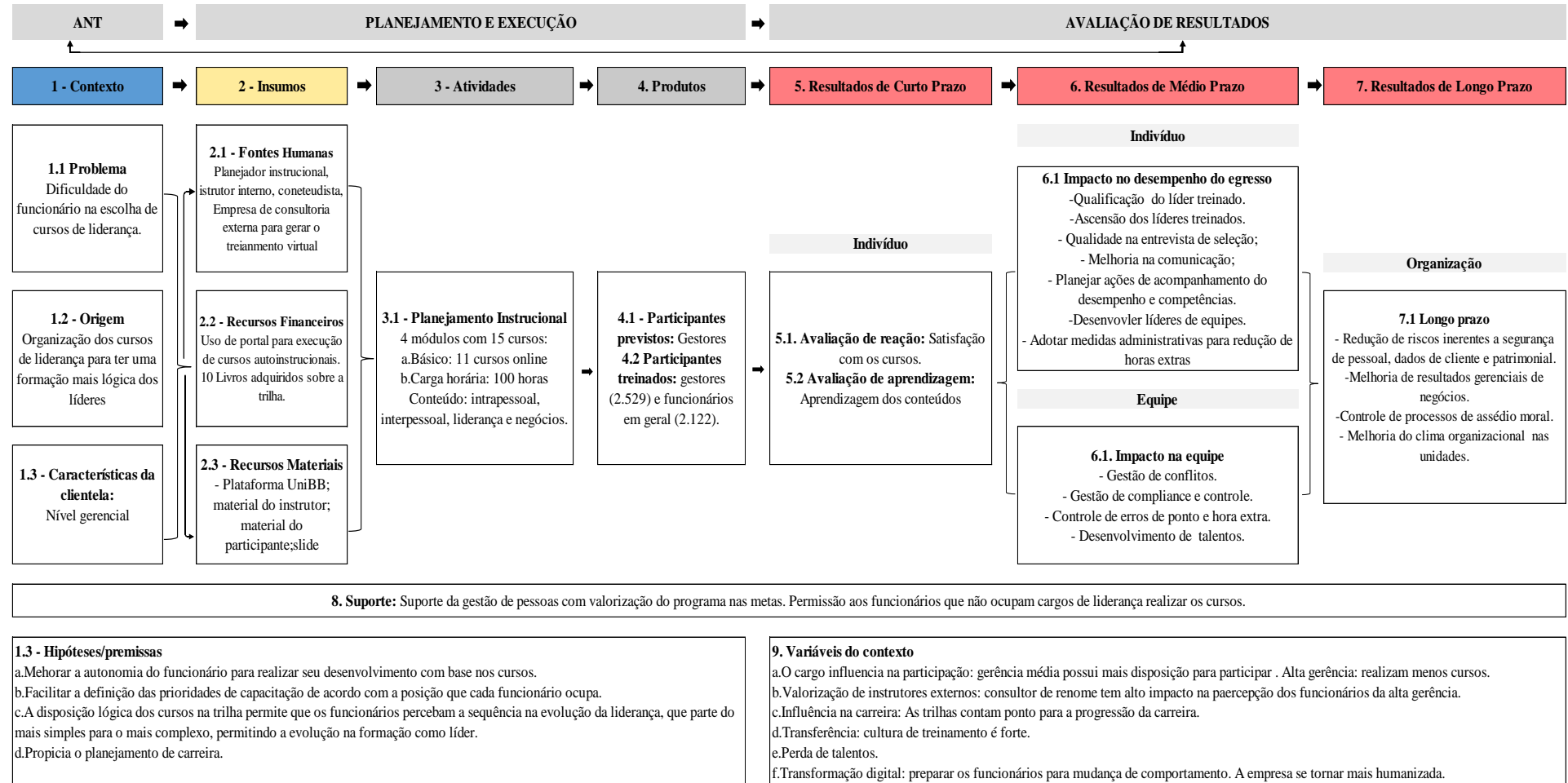
A avaliação dos treinamentos é realizada pelo Sistema Integrado de Programas de Avaliação de Treinamento e Desenvolvimento periodicamente, e o retorno de investimento em treinamento (ROI) apresentado no ano de 2018 foi de 1,89, o que significa que, para cada R\$1,00 gasto, a instituição obteve o retorno de R\$1,89 (Relatório da Instituição, 2018). Esse histórico constata que essa é uma instituição que valoriza a educação e possui potencial para avaliação dos cursos que oferta.

2.3.3 O modelo lógico do programa de treinamento de lideranças

O programa de treinamento de lideranças avaliado com base no modelo lógico associado ao modelo IMPACT foi representado na Figura 2.1, que sintetiza a teoria do programa de lideranças avaliado, um programa de treinamento de lideranças, denominado *Pipeline 3* “Líder de líderes”. O texto apresenta os resultados de modo a descrever os elementos contidos no modelo lógico e representados na Figura 2.1.

Figura 2.1

Modelo lógico da Pipeline 3 “Líder de líderes”



O *contexto* (1, ver Figura 2.1) do programa avaliado baseia-se nos desafios enfrentados no processo de sucessão de lideranças. Historicamente, as empresas devem escolher entre buscar um líder de mercado, com experiências e formação, ou desenvolver internamente (Charan et al., 2018; Griffith et al., 2019; Winiarski-Januszewicz & Winiarski, 2014). A universidade corporativa pesquisada desenvolveu as diretrizes de liderança, denominadas internamente como referenciais de liderança. O objetivo foi explicitar as expectativas quanto ao papel do líder como protagonista para convergir, rentabilizar e perenizar a parceria entre a instituição e seus clientes (Referenciais de liderança da Instituição, 2011).

Todos os níveis de expectativas da instituição estão voltados para o relacionamento com o cliente, a IF apresenta uma analogia com uma construção em que o primeiro nível de expectativa é a sustentabilidade (alicerce), que serve de base para os pilares da gestão de pessoas, negócios e processos que sustentam a liderança (seria o telhado da construção). A sustentabilidade significa avaliar o desempenho organizacional com ênfase no resultado econômico, social e ambiental e com disposição para redesenhar os processos, produtos e serviços. Para atender esse nível de expectativa, cabe ao líder balizar seu comportamento por meio de: promoção da estratégia organizacional; coerência e alinhamento de discurso-prática; repúdio a qualquer tipo de preconceito; protagonismo; solidariedade; e interconectividade, com o reconhecimento das ações individuais na instituição e no coletivo (Referenciais de liderança da Instituição, 2011).

O primeiro pilar estruturado sobre a sustentabilidade é a gestão de pessoas. Para gerir pessoas, o líder deve seguir as orientações de gestão participativa; comunicação; relacionamento com base na justiça e equidade; estímulo à qualificação; e aprendizagem coletiva. A gestão de negócios, que é o segundo pilar, direciona para a responsabilidade do líder em mobilizar a equipe para os objetivos organizacionais. Isso implica o alinhamento dos objetivos individuais aos organizacionais a fim de alcançar conhecimento técnico; fazer análise de cenários; ter comprometimento; e gerar resultados sustentáveis (Referenciais de liderança da Instituição, 2011).

O último pilar é o de gestão de processos, que significa a escolha dos métodos adequados a diagnósticos assertivos para direcionar os recursos e as pessoas para a solução dos problemas. A gestão de processos facilita a integração do trabalho e o acompanhamento das atividades, então, o líder deve fundamentar suas ações em metodologia para mapear alternativas e atuar sobre causas relevantes, cultura de excelência e ecoeficiência (Referenciais de liderança da Instituição, 2011).

A liderança é percebida pela instituição como um processo em desenvolvimento, e alguns dos líderes podem ter mais facilidade com a gestão de negócios, outros com a gestão de pessoas e outros com a gestão de processos. A interconexão desses elementos caracteriza o líder como protagonista para garantir a sustentabilidade da organização e atingir a satisfação do cliente, objetivo maior da organização. Por isso, as ações educacionais continuadas são estratégias fundamentais para a superação dos desafios que a liderança impõe e para a formação dos líderes.

Além dos referenciais de liderança, observa-se que o planejamento estratégico (2015 a 2019) apresentava seis desafios de relevância para a sua sustentabilidade: rentabilidade e gestão do capital; cultura organizacional; gestão de pessoas e do conhecimento; *design* (negócios, processos e organização); experiência dos clientes; e relacionamento com o ecossistema. Esse planejamento estratégico evidencia uma cultura com foco na formação interna dos líderes, explicitada em um dos valores: “acreditamos no potencial de todas as pessoas e na sua capacidade de realizar e contribuir para a evolução da sociedade”, e apresenta, como um dos objetivos em longo prazo, o indicador de gestão de pessoas e conhecimento: “ampliar a abrangência e efetividade do programa sucessório, considerando também a equidade de gênero” (Estratégia corporativa, 2015 a 2019).

Essa estratégia amplia as responsabilidades de todas as áreas de gestão de pessoas para planejamento, execução, avaliação e acompanhamento dos processos de seleção, alocação, desenvolvimento de pessoas e avaliação para o preenchimento de vagas e demandas necessárias. Por isso, é necessária a vinculação dos programas de treinamento de lideranças ao planejamento de sucessão, à gestão de desempenho e às recompensas para um efeito cumulativo na trajetória de carreira.

De acordo com o modelo lógico, o problema (1.1; ver figura 2.1) identificado pela universidade corporativa foi a dificuldade dos funcionários em organizar a trajetória de participação nos treinamentos, em virtude da variedade e quantidade de treinamentos ofertados. Esses dois fatores estavam dificultando o planejamento individual no desenvolvimento de lideranças e, conseqüentemente, o planejamento de carreira.

Com base nesse problema, a origem (1.2; ver figura 2.1) do programa foi considerada como necessária para a organização dos cursos de liderança, para ter uma sequência lógica na formação dos líderes e para facilitar a gestão do desenvolvimento de lideranças, pois havia muitos cursos dispersos. Em 2013, foram disponibilizadas as primeiras trilhas de aprendizagem na UC. O primeiro projeto de trilhas de liderança foi feito em 2014, sua estruturação seguia o organograma com programas específicos para as diferentes áreas:

unidades estratégicas, unidades táticas e unidades de negócio da instituição. Esse formato gerou 18 trilhas.

Após a implantação, notou-se que essa dispersão de trilhas dificultava a gestão dos treinamentos, pois o funcionário não possuía discernimento sobre qual seria a melhor ação instrucional realizar, nem autonomia para construir sua trajetória de aprendizagem em meio a tanta variedade de cursos e temáticas. As competências das trilhas/programas eram as mesmas ou muito próximas, o que justificou reduzir e otimizar a quantidade ofertada e definir uma disposição lógica dos cursos em uma sequência de graus de complexidade, iniciando com os cursos de conteúdos mais simples aos mais complexos.

Para subsidiar o processo de reorganização, o modelo de formação de líderes foi alterado de nível hierárquico para o modelo de *pipeline*. Esse modelo de trilhas possui como pressupostos os valores, os valores de trabalho e a alocação de tempo e das habilidades requeridas (Griffith et al., 2019). É um modelo caracterizado pelo desenvolvimento de líderes com exposição a desafios de diferentes complexidades. A cada nível de complexidade, é necessário desenvolver um novo conjunto de competências e rever a forma como administrar o tempo, alterando o foco e a dedicação a diferentes assuntos. Além disso, o modelo propicia a identificação dos funcionários que possuem potencial de liderança para cada nível de gestão, bem como o programa de sucessão (Charan et al., 2018; Griffith et al., 2019; Winiarski-Januszewicz & Winiarski, 2014).

Mediante esse contexto, as *hipóteses e premissas* (1.3; ver figura 2.1) que nortearam a organização do programa de treinamento de liderança pesquisado foram: (a) melhorar a autonomia do funcionário para realizar seu desenvolvimento com a sequência de cursos propostos; (b) facilitar a definição das prioridades de capacitação de acordo com a posição que cada funcionário ocupa; (c) possibilitar que a disposição lógica dos cursos na trilha permitisse que os funcionários percebessem a sequência na evolução do desenvolvimento da liderança, que parte do mais simples para o mais complexo, permitindo a evolução na formação como líder; (d) propiciar o planejamento de carreira; e (e) facilitar a escolha dos cursos conforme o sistema de talentos e oportunidades interno (TAO).

Os *insumos* para a implantação do programa (2; ver figura 2.1) são formados pelos recursos humanos, materiais e financeiros. Os recursos mobilizados para a organização do programa, em termos de fontes humanas (2.1), compreenderam planejador instrucional do programa; instrutores internos para os cursos presenciais; autores dos conteúdos de acordo com o tema de cada curso; e empresa de consultoria externa para oferta dos treinamentos virtuais.

Os *recursos financeiros* (2.2) despendidos para os cursos *on-line* não foram especificados pela instituição, alegando que não houve um orçamento específico, já que eles faziam parte de um contrato do uso de portal eletrônico que hospeda todos os cursos *on-line*. Para os cursos presenciais, foram adquiridos 10 livros sobre as trilhas de aprendizagem, impressão de material didático para os participantes e material de escritório, entretanto, o valor de tais investimentos não foi disponibilizado pela universidade corporativa.

Os *recursos materiais* (2.3) disponibilizados para os cursos da modalidade presencial foram material didático do instrutor, caderno do participante, *slides*, *flip chart*, papel, caneta, materiais necessários para as dinâmicas, atividades práticas e salas de treinamento próprias da instituição. Já para os cursos *on-line*, a plataforma de cursos da universidade corporativa foi o recurso disponibilizado.

O investimento em tais insumos gerou as *atividades* (3; ver figura 2.1), ou seja, o programa de treinamento de lideranças, que seguiu o modelo de trilhas de aprendizagem, neste estudo, foi denominado programa. A universidade corporativa contextualizou e adaptou o modelo de Charan et al. (2018) à realidade organizacional da instituição. Esse modelo constitui-se pela passagem de níveis, sendo a 1ª passagem de gerenciar a si mesmo a gerenciar os outros; a 2ª passagem de gerenciar os outros a gerenciar gestores; a 3ª passagem de gerente de gestores a gerente funcional; a 4ª passagem de gerente funcional a gerente de negócios; a 5ª passagem de gerente de negócios a gerente de grupo; e a 6ª passagem de gerente de grupo a gestor corporativo. Ou seja, esse modelo é um conjunto de cursos encadeados com o objetivo de formar os participantes em competências de liderança.

Na instituição, foram criados e disponibilizados cursos para cada uma das quatro trilhas de treinamento gerencial. A Tabela 2.2 apresenta as trilhas, as passagens, os cargos que são público-alvo de cada uma delas e a quantidade de ações instrucionais.

Tabela 2.2

Composição das trilhas de lideranças da instituição

Trilha/pipeline	Passagem	Cargos destinados	Quantidade de ações instrucionais
Líder de si mesmo	Passagem 1	Gerentes de relacionamento	25
Líder de equipe	Passagem 2: de liderar a si mesmo a liderar equipe	Gerente de divisão, gerente de equipe, gerente de setor, gerente de relacionamento, gerente de administração UT, Gerente de negócios UT.	24
Líder de líderes	Passagem 2: de liderar a equipe a liderar outros líderes	Superintendente regional, gerente geral UM, gerente geral UA, gerente geral CA, gerente de área, gerente de negócios UT.	16

(Continua)

(Continuação)

Trilha/pipeline	Passagem	Cargos destinados	Quantidade de ações instrucionais
Líder de líderes executivos	Passagem 3: de liderar a equipe a liderar outros líderes (idem 2)	Gerente executivo e superintendente estadual	14

Com a definição de aplicação dessa nova concepção de treinamento de lideranças, foram relacionadas as competências críticas para a liderança e o desempenho esperado, desdobradas pela área de Recrutamento e seleção e uma empresa de consultoria. As competências e os desempenhos esperados das lideranças são os norteadores para o planejamento instrucional. Por isso, as soluções educacionais já ofertadas pela instituição foram mapeadas para identificar as lacunas quanto ao cumprimento das competências e dos desempenhos e as alternativas para solucionar os *gaps* e adaptá-las ao novo modelo.

A *Pipeline 3 “Líder de Líderes”* foi escolhida como objeto de avaliação deste estudo com base nos critérios mais relevantes: (a) programa de treinamento de lideranças com potencial efeito sobre desempenho do egresso, equipe e resultados organizacionais; (b) programa com um número de participantes compatível com as exigências das técnicas estatísticas escolhidas; e (c) exigência de que o público-alvo do programa possua equipe. O termo utilizado na UC é trilha ou *pipeline*, mas, para efeito deste estudo, tem-se utilizado programa de treinamento de lideranças.

O programa de treinamento de lideranças (*Pipeline 3*) é formado por quatro módulos que apresentam cursos e ações instrucionais em nível de complexidade diferentes: (1) básico; (2) intermediário; (3) avançado; e (4) exclusivo (estágio para gestor de unidade de negócios). Dos 15 treinamentos que compõem o programa, quatro foram entregues na modalidade presencial e 11 na modalidade *on-line*. Os treinamentos, se realizados na íntegra pelos líderes, possuem uma carga horária total de 100 horas. O módulo básico é composto por 11 cursos com carga horária de 32 horas totais, exclusivamente, na modalidade *on-line*; o módulo intermediário e o avançado são compostos por cursos presenciais, sendo três cursos com uma carga horária total de 48 horas e um curso com carga horária de 20 horas totais, respectivamente (ver a Tabela 2.3).

Tabela 2.3*Composição do programa de treinamento de lideranças (Pipeline 3)*

Módulo	Cursos	Carga Horária	Área do conhecimento (UC)
Básico <i>on-line</i>	Modelo de liderança	2	Gestão empresarial
	Sapiência 2020 – a nova liderança	1	Gestão de pessoas
	<i>Compliance</i> e controles	2	Segurança, controles e riscos
	Sapiência 4 minutos de liderança	1	Gestão de pessoas
	Sapiência 4 minutos de pensamento estratégico	1	Gestão empresarial
	Conciliação: mediação de conflitos para gestores	4	Gestão empresarial
	O clima e você	1	Gestão de pessoas
	Orientação profissional-autoconhecimento	6	Gestão de pessoas
	Sinapse Gestão da Jornada de trabalho	2	Gestão de pessoas
	Entrevista de seleção-fundamentos e práticas	10	Gestão de pessoas
	GDP - Gerente Desenvolvedor e Gestão de Desempenho	2	Gestão de pessoas
Intermediário presencial	Gestão do clima organizacional	16	Gestão de pessoas
	Segurança de pessoas e ambientes	16	Segurança, controles e riscos
	Entrevista de seleção-estratégia e prática	16	Gestão de pessoas
Avançado presencial	Oficina Mediação: práticas restaurativas	20	Gestão de pessoas
Total		100	

Além desses módulos, o programa possui uma vivência numa unidade de negócios, o estágio exclusivo para gestor de unidade de negócios, com carga horária de 82 horas. Esse estágio foi desenvolvido para subsidiar o treinamento para aqueles líderes com prioridade de ascensão profissional na rede de agências. A carga horária é cumprida em 10 dias úteis, com a experiência prática (estágio) em agência sob a supervisão de um orientador. Os participantes elaboram o planejamento das atividades antes de iniciar o estágio para apresentar ao tutor e, ao concluir, apresentam o relatório.

Os cursos do programa de liderança foram classificados pela UC conforme a área de conhecimento: gestão de pessoas, gestão empresarial, segurança, controle e riscos que são relacionados aos pilares de referenciais de liderança, quais sejam gestão de pessoas, negócios e processos, respectivamente. A gestão de pessoas concentra a maioria dos treinamentos do programa (12), com temas e conteúdos relacionados a clima organizacional, desempenho, mediação de conflitos e carreira. A gestão empresarial refere-se aos três treinamentos com temas relacionados ao negócio da instituição, como segurança, controles e riscos de patrimônio e pessoas. Portanto, os conteúdos abrangem as habilidades intrapessoais, interpessoais, liderança e negócios (Lacerenza et al., 2017).

As estratégias instrucionais adotadas pelos cursos presenciais compreendem exposição oral, demonstração, simulação e casos práticos, visando à troca de experiência, com base na realidade da instituição. Os cursos *on-line* são autoinstrucionais, assíncronos, sem a presença de tutor ou professor e 4 deles já são adaptados à tecnologia *mobile*. A avaliação inicial do

programa identificou que a participação nos cursos é voluntária. Os instrutores dos cursos presenciais são os facilitadores da UC, funcionários treinados em metodologias para aplicarem treinamentos.

As mobilizações desses insumos e das atividades tiveram como *produto* (4; ver figura 2.1) a capacitação dos líderes da instituição que possuíssem sob sua supervisão outros líderes, como superintendente regional, gerente geral de unidade de negócios, gerente de área e gerente de negócios. Contudo, a UC repensou no processo de formação e ascensão dos funcionários e autorizou a participação de todos que não possuíssem cargos de gestão com o intuito de contribuir para o seu planejamento de carreira. Os cursos autoinstrucionais foram disponibilizados para todos os funcionários, já os da modalidade presencial foram condicionados ao público-alvo de lideranças. Foram treinados 2.529 líderes e 2.162 não líderes. Como o foco da avaliação são os líderes, a Tabela 2.4 apresenta o perfil dos líderes treinados no período de 2016 a 2020.

Tabela 2.4

Perfil de gestores treinados

Variável	F	%	Variável	F	%
Sexo			Escolaridade		
Masculino	1.721	68	Médio	106	4,19
Feminino	808	32	Graduação	376	14,86
			Pós-graduação	1.974	78,05
			Mestrado	67	2,64
			Doutorado	5	0,19
Tempo de banco			Faixa etária		
De 4 a 6 anos	96	3,79	De 23 a 27 anos	9	0,36
De 7 a 9 anos	343	13,55	De 28 a 32 anos	133	5,26
De 10 a 12 anos	608	24,03	De 33 a 37 anos	491	19,41
De 13 a 15 anos	431	17,03	De 38 a 42 anos	794	31,40
De 16 a 18 anos	378	14,94	De 43 a 47 anos	534	21,12
De 19 a 21 anos	421	16,64	De 48 a 52 anos	381	15,07
Acima de 22 anos	252	9,96	De 53 a 57 anos	146	5,77
			De 58 a 62 anos	33	1,30
			Acima de 63 anos	8	0,32

Nota. F: Frequência absoluta; %: porcentagem. N: 2.529 gestores treinados.

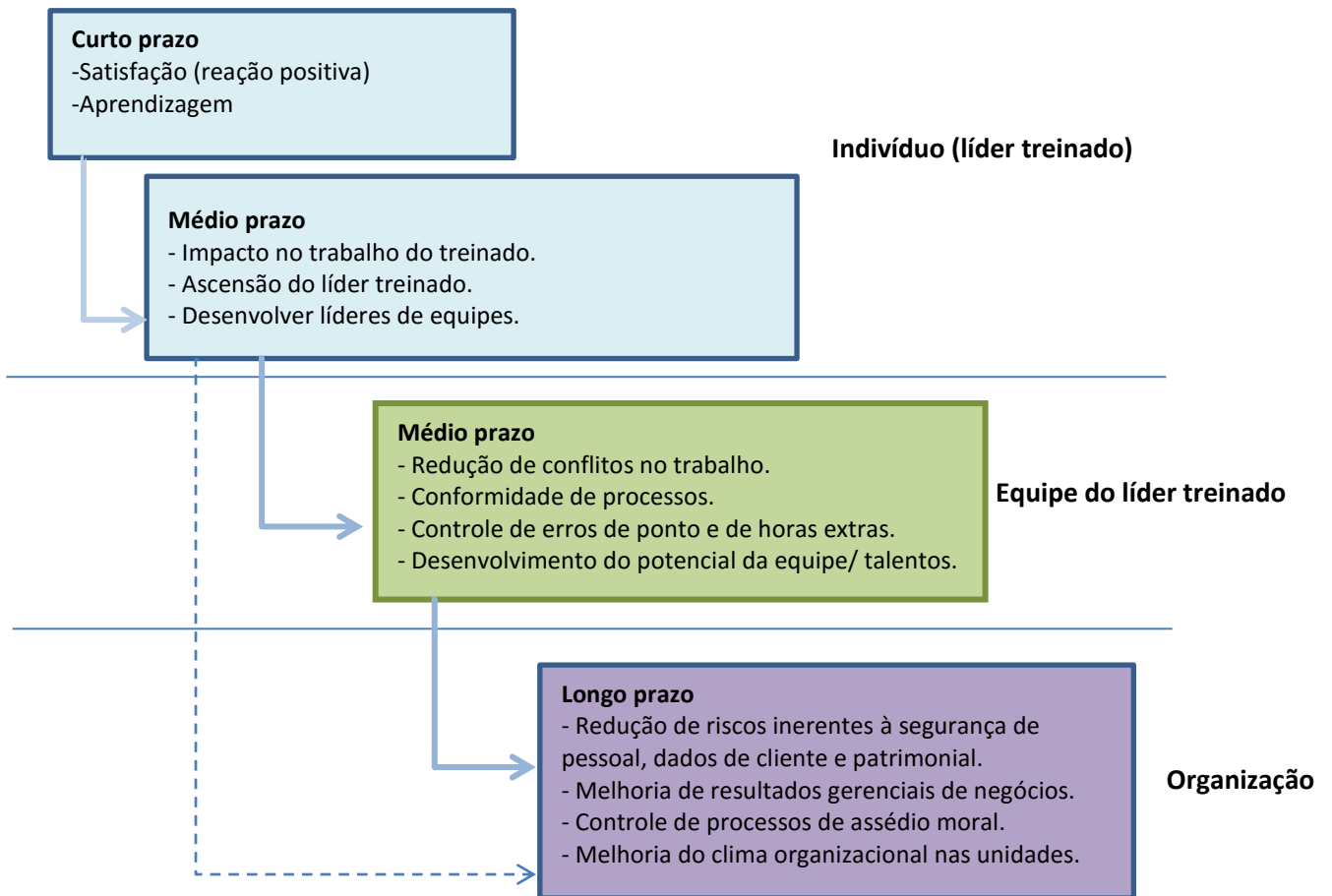
Para verificar os *resultados do programa em curto prazo* (ver Figura 2.2), a universidade corporativa aplicou avaliação de reação em todos os treinamentos (5.1) e de aprendizagem dos conteúdos (5.2) em apenas quatro cursos. A avaliação de reação visa avaliar a satisfação dos líderes treinados, e já existe um modelo padrão para cursos com cargas horárias superiores a duas horas de duração e outro para eventos de duas horas. As avaliações de reação apresentam resultados satisfatórios dos cursos, com registros de 80% de

satisfação em diversos quesitos. As avaliações de aprendizagem dos quatro cursos não foram disponibilizadas para esta análise.

No planejamento do programa, não houve previsão de avaliação nos demais níveis. Contudo, de acordo com o modelo lógico, como *resultados de médio prazo*, consideram-se os níveis do indivíduo e equipe. *No nível do indivíduo*, é possível que ocorra o *impacto no desempenho do egresso*, com a expressão de competências aprendidas no programa. Foram elencados os seguintes impactos: ascensão dos líderes treinados, qualidade na realização de entrevista de seleção, planejamento das ações de acompanhamento de desempenho e competência, fornecimento de *feedbacks* construtivos, desenvolvimento de líderes de equipes e adoção de medidas administrativas para redução de horas extras.

No nível de equipe, o programa de lideranças poderia contribuir com redução de conflitos, controle da jornada de trabalho, como redução de horas extras, e desenvolvimento de talentos da equipe. *Em longo prazo*, a organização poderia se beneficiar com diminuição de processos de assédio moral; melhoria de resultados gerenciais e do negócio, melhoria do clima organizacional nas unidades lideradas pelo participante da *Pipeline 3* e redução de riscos inerentes à segurança pessoal, patrimonial e de dados dos clientes.

As relações entre os resultados foram apresentadas na Figura 2.3. Ao término do curso, os resultados de satisfação e aprendizagem podem refletir nos resultados de desempenho do egresso. Esses resultados de curto e médio prazos (nível do indivíduo) causariam efeitos no médio prazo (resultados em nível de equipe) no desenvolvimento da equipe dos líderes treinados. E os resultados de curto e médio prazos causariam os resultados de longo prazo. Outra relação de causalidade possível seria o efeito do impacto do desempenho do egresso diretamente nos resultados da organização. Ao gerar efeitos no desempenho do líder treinado com a adoção de práticas gerenciais, Lacerenza et al. (2017) enfatizam que é possível gerar efeito, diretamente, no nível da organização, sugerindo que o efeito *trickle-up* é mais alto que o efeito *trickle-down* (subordinados). A Figura 2.2 constitui uma síntese organizadora das relações de causalidade.

Figura 2.2*Relações de causalidade*

Quanto à percepção de suporte (8; Figura 2.1), para auxiliar a gerar resultados positivos, foi identificado que a diretoria de gestão de pessoas inseriu como meta para o ano de 2017 a realização de pelo menos 10 horas do programa. Isso foi um indutor positivo para disseminação do programa, já que os funcionários poderiam registrar e acumular no banco de Talentos e Oportunidades (TAO) sua pontuação e utilizá-la em processos internos de oportunidades de ascensão. A concessão para que os funcionários que não ocupam cargos de liderança realizassem os cursos do programa contribuiu para a disseminação de conceitos de liderança.

Algumas *variáveis do contexto* (9) foram elencadas como *fatores interferentes nos resultados do programa* (ver Tabela 2.5)

Tabela 2.5*Variáveis contextuais interferentes*

Fatores interferentes	Variáveis interferentes
Fatores interferentes na transferência para o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - O <i>turnover</i>, por demandar treinamentos com maior frequência. - Menor frequência de participação de líderes da alta gerência e maior disponibilidade da gerência de nível médio. - Ênfase na valorização de instrutores externos, na percepção dos gestores de nível mais alto.
Fatores interferentes nos resultados da equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Há indícios de que a transferência de treinamento não ocorre de forma efetiva por uma divergência do comportamento da liderança em sua prática gerencial com a equipe em relação ao que consta nos referenciais de liderança. - Apoio de superiores. - Alinhamento da instituição com as demandas de mercado para aplicar um atendimento humanizado de forma a agregar experiências ao consumidor. - Empresa mais humanizada.

O processo de transformação digital deve ser considerado no contexto de formação das lideranças, pois esse contexto exige mudanças estruturais nas empresas para melhoria do desempenho organizacional no mercado nacional e internacional. Apesar de ser favorável aos clientes, ele é considerado um desafio à gestão da instituição, pois requer mudança de comportamento das pessoas, principalmente no nível de liderança. Se há avanço constante da tecnologia, há a necessidade de reconsiderar a forma de atendimento aos clientes, usando estratégias mais humanizadas para agregar às experiências do consumidor na instituição. Essas mudanças no contexto tecnológico, social e cultural foram consideradas variáveis interferentes que podem contaminar a avaliação das contribuições dos treinamentos de liderança nos diversos níveis de resultados esperados, bem como nos conteúdos e objetivos do programa nos próximos anos.

2.4 Discussão

As técnicas de coleta de dados demonstraram-se úteis, pois, apesar do programa não ter sido precedido de uma avaliação de necessidades de treinamento, o modelo lógico associado ao IMPACT permitiu identificar que o programa foi desenhado para produzir impactos diretos sobre a aprendizagem e comportamento dos líderes no trabalho e na carreira, e, em longo-prazo, sobre os negócios da organização (Mourão & Meneses, 2012; Damasceno et al., 2012). Isso permitiu explicitar as conexões entre os resultados individuais e organizacionais do programa.

Com base nas estratégias organizacionais do período em que o programa foi concebido e executado (2015-2019) e a triangulação metodológica, constatou-se que o programa de treinamento de lideranças avaliado é mais relevante que a simples função de organizador de

cursos. O problema inicialmente percebido foi a dificuldade dos aprendizes na escolha do curso e definição do seu percurso, todavia, a formação de líderes e a ascensão profissional despontaram como real necessidade da organização (Griffith et al., 2019). Os objetivos de formação do indivíduo na instituição reforçam o que dispõe a literatura acerca de que o treinamento pode contribuir para a vantagem competitiva da organização (Sung & Choi, 2018) e aumentar a produtividade (Kim & Ployart, 2014), para isso é preciso alinhar as competências necessárias à organização com as competências profissionais requeridas.

O programa foi organizado por área do conhecimento conforme a classificação interna, os cursos são fundamentados nos referenciais de liderança da instituição. A estrutura é coerente com os referenciais teóricos e metodológicos sobre programa, caracterizado como um conjunto de ações encadeadas de treinamento com objetivo comum (Borges-Andrade, Abbad, & Mourão, 2012), apesar de não haver um objetivo instrucional específico para o programa, apenas para os cursos. Os elementos descritivos e prescritivos do programa apresentam características de estímulo à autonomia do aprendiz para percorrer o programa com ideia de liberdade, conforme preconizado no conceito de trilhas de aprendizagem (Freitas & Brandão, 2006).

O modelo lógico associado ao IMPACT possibilitou identificar os elementos do programa e as relações entre os seus componentes (McLaughlin & Jordan, 2010), bem como o levantamento de indicadores de efeitos do treinamento nos níveis de indivíduo, equipes e resultados organizacionais, assim como em estudos anteriores (Abbad et al., 2012; Damasceno et al., 2012; Souza et al., 2017). Um elemento importante nesse programa de treinamento de lideranças é que os resultados de curto prazo podem ser observados não apenas ao final do programa, mas ao término de cada curso, tendo em vista que são treinamentos independentes.

As relações de causalidade apontadas por Aguinis e Kraiger (2009) do nível de indivíduo para equipe e organização é tratado pelos entrevistados como efeitos relacionados entre si, a partir do impacto positivo no desempenho do egresso com efeitos para a equipe e organização. Lacerenza et al. (2017) sugeriram que os efeitos no nível do indivíduo podem impactar diretamente o nível organizacional, conforme proposto nesta pesquisa, com ambiente de trabalho mais agradável, clima organizacional favorável e liderança mais eficaz (García et al., 2017; Nielsen et al., 2010; Salas et al., 2012).

Por isso, a construção do modelo lógico exige uma análise apurada dos pressupostos implícitos e explícitos em seus elementos descritivos e prescritivos (Souza et al., 2017), o que corrobora as afirmações de Meneses (2007) ao expor que a articulação entre os níveis de

resultados individuais e organizacionais na avaliação de treinamentos é uma lacuna e que o modelo lógico pode ajudar a suprir essa demanda. Algumas variáveis contextuais foram explicitadas no modelo lógico e seus relacionamentos entre variáveis antecedentes ligadas ao treinamento. Assim como resultados de estudos anteriores (Damasceno et al., 2012; Meneses, 2007; Silva, 2011), o cenário em que a organização está inserida, as estratégias de gestão de pessoas e as estratégias organizacionais exigem um apoio e suporte para obter resultados favoráveis ao treinamento.

Nessa perspectiva, o suporte oferecido pela organização ao reconhecer e valorizar a participação no programa foi um fator positivo para adesão dos participantes aos cursos (Ford et al., 2018). Ficou evidente que, no lançamento do programa, houve aceitação favorável e, por isso, a universidade corporativa buscou a vinculação do programa à progressão de carreira. O programa tornou-se um diferencial competitivo no processo de seleção de candidatos, tendo em vista que cada curso do programa garantiu uma pontuação ao funcionário. Nesse aspecto, o programa favoreceu tanto ao funcionário, que teve a autonomia de planejar o seu desenvolvimento profissional e a sua carreira, quanto à organização, no processo de sucessão (Griffith et al., 2019).

Entretanto, a ausência da avaliação de necessidades para o programa é uma lacuna percebida no planejamento instrucional, o que dificultou a vinculação dos objetivos que se espera alcançar com os resultados organizacionais (Gentry et al., 2014; Arthur et al., 2003). Da mesma forma, a descrição dos objetivos instrucionais específicos por curso e a ausência de objetivos do programa fragmentam a visão sistêmica (Freitas & Brandão, 2006). O processo de avaliação não previsto para o programa denota outra lacuna no sistema instrucional subjacente ao programa de treinamento de lideranças.

2.5 Considerações finais

O modelo lógico utilizado como ferramenta metodológica possibilitou a compreensão da capacidade do programa de treinamento de lideranças impactar os níveis de indivíduo, equipe e organização, sua aplicação é coerente para condições de replicabilidade para outros estudos que ensejam avaliar o impacto de treinamentos de liderança em outras instituições e contextos. A abordagem qualitativa com a triangulação metodológica empregada facilitou a identificação de indicadores tangíveis provavelmente sensíveis aos efeitos em nível de mudança organizacional (Hamblin, 1978). É indicada, também, a elaboração do modelo

lógico para facilitar o monitoramento do programa antes mesmo da realização de uma avaliação sistemática em nível de transferência e resultados organizacionais.

O uso do modelo lógico, como metodologia orientadora da avaliação do programa, associado ao modelo de avaliação de treinamento IMPACT facilitou a descrição de atividades, resultados e relações entre componentes e contexto, revelando-se ferramenta adequada para o direcionamento da avaliação de treinamentos de lideranças. Este estudo apresenta uma contribuição teórica para a área de treinamento de lideranças, pois facilita a identificação de elementos, variáveis intervenientes e indicadores sensíveis aos resultados e suas relações.

Portanto, recomenda-se a adoção de modelos lógicos como ferramenta de apoio à concepção, ao monitoramento e à avaliação de programas de treinamento de lideranças. Pesquisas que façam uso do modelo lógico podem utilizar os egressos do programa como entrevistados, nesta pesquisa foram utilizados demandantes, planejadores instrucionais e instrutores. Os resultados obtidos com a construção do modelo lógico subsidiarão a proposta do modelo empírico de avaliação do programa de treinamento de lideranças desta tese, nos estudos 4 e 5 e, também, para a análise do desenho instrucional, no estudo 3.

2.6 Referências

- Abbad, G. da S. (1999). *Um Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Abbad, G. da S., Corrêa, V. P., & Meneses, P. P. M. (2010). Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, *11*(2), 43–67.
- Abbad, G. da S., Souza, D. B. L. de, Silva, A. L., & Souza, S. C. P. (2012). Modelos lógicos em avaliação de sistemas instrucionais: dois estudos de caso. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, *12*(2), 185–201.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, *60*, 451–474.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, *88*(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70.

- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In G. da S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Org.), *Medidas de Avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 20-35). Artmed.
- Brousselle, A., & Champagne, F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis. *Evaluation and program planning*, 34(1), 69–78.
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Cassiolato, M. M. M. C. & Guerresi, S. (2010). Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação (Nota Técnica n. 06 – Disoc). *Repositório do Conhecimento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)*.
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5810/1/NT_n06_Como-elaborar-modelo-logico_Disoc_2010-set.pdf
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2018). *Pipeline de liderança*. Tradução de Ivo Korytowski. Sextante.
- Collins, D. B., & Holton, E. F. III. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Damasceno, S. M. S., Abbad, G. da S., & Meneses, P. P. M. (2012). Modelos lógicos e avaliações de treinamentos organizacionais. *Paidéia*, 22(52), 217–228.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200008>
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Ford, K., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(octubre 2017), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>

- Freitas, I. A. de, & Borges-Andrade, J. E. (2004). Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, 44(3), 44–56. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000300005>
- Freitas, I. A. de, & Brandão, H. P. (2006). Trilhas de Aprendizagem como Estratégia de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, L. Mourão, (Coord.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho-fundamentos para a gestão de pessoas*. Artmed.
- García, G. A. R., López-Pérez, B., Cruzado, M. A. F., Carrascoso, M. E. F., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508–513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Gentry, W. A., Eckert, R. H., Munusamy, V. P., Stawiski, S. A., & Martin, J. L. (2014). The Needs of Participants in Leadership Development Programs: A Qualitative and Quantitative Cross-Country Investigation. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(1), 83–101. <https://doi.org/10.1177/1548051813483832>
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations: Needs Assessment* (4th ed.). Development and Evaluation.
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação de controle de treinamento*. McGraw-Hill do Brasil.
- Kim, Y., & Ployhart, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the great recession. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0035408>
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.
- Knowlton, L. W. & Phillips, C. C. (2009). *The Logic Model Guidebook: Better Strategies for Great Results*. SAGE Publications.
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: contextual, temporal and emergent process. *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*, 3–90. <https://doi.org/10.1177/001872679504800703>

- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Mamede, W. (2016). *Modelo para a avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: Um estudo de caso* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19784/3/2016_WalnerMamede.pdf
- McCracken, M., Brown, T. C., & O’Kane, P. (2012). Swimming against the current: Understanding how a positive organisational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector. *International Journal of Public Sector Management, 25*(4), 301–316. <https://doi.org/10.1108/09513551211244124>
- McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (2010). Using Logic Models. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 55-80). Jossey-Bass.
- Meneses, P. P. M. (2007). *Avaliação de um Curso de Desenvolvimento Regional Sustentável no Nível de Resultados: A Contribuição dos Modelos Lógicos e do Método Quase-Experimental* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6112/1/Tese_Pedro Paulo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6112/1/Tese_Pedro%20Paulo.pdf)
- Mourão, L. (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Mourão, L., & Meneses, P. P. M. (2012). Marco lógico como ferramenta de avaliação em TD&E. In G. da S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Org.), *Medidas de Avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 38–47). Artmed.
- Mourão, L., Abbad, G. da S., & Zerbini, T. (2014). Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração, 49*(3), 534–548. <https://doi.org/10.5700/rausp1166>
- Nascimento, A. D. S. (2018). *Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32073>
- Nielsen, K., Randall, R., & Christensen, K. B. (2010). Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations, 63*(11), 1719–1741. <https://doi.org/10.1177/0018726710365004>

- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 245–275.
- Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização* [Dissertação, de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4688/1/2009_StellaCristinaMoraesPereira.pdf
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2011). *Measuring ROI in learning and development: Case studies from global organizations*. American Society for Training and Development.
- Ployhart, R. E., Nyberg, A. J., Reilly, G., & Maltarich, M. A. (2014). Human Capital Is Dead; Long Live Human Capital Resources! *Journal of Management*, 40(2), 371–398. <https://doi.org/10.1177/0149206313512152>
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>
- Richard, B. W., Holton, E. F., & Katsioloudes, V. (2014). The use of discrete computer simulation modeling to estimate return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, 25(5), 1054–1068. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.03.002>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Schmitz, C. C. & Parsons, B. A. (2011). *Everything You Wanted to Know About Logic Models*. Retirado do site produzido por W.K. Kellogg Foundation (WKKF): <http://www.insites.org/documents/logmod.htm>
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F., & Miura, I. K. (2011). Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Contexto Organizacional: Modelos e Perspectivas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 37–53.
- Silva, A. L. (2011). *Avaliação de treinamentos nos níveis de impacto no trabalho e resultados organizacionais* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10227>
- Souza, D. B. L. de. (2013). *Avaliação de impacto do mestrado profissional multidisciplinar em desenvolvimento e gestão social*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Souza, D. B. L. de, Abbad, G. da S., & Gondim, S. M. G. (2017). Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14(20), 1–19. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1429>
- Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2018). Relationship Among Team Temporal Leadership, Competency, Followership, and Performance in Taiwanese Pharmaceutical Industry Leaders and Employees. *Journal of Career Development*, 45(3), 227–238. <https://doi.org/10.1177/0894845316680087>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104–121. doi:10.1037/a0013006
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). (Eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation*. Jossey-Bass.
- Winiarska-Januszewicz, A. A. & Winiarski, J. (2014). Advancing leadership pipeline through the development of high-potential employees. *Journal of Intercultural Management*, 6(1), 17–25.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Avaliação de programas: Concepções e práticas*. Editora Munue.
- Yuan, L., & Chen, X. (2015). Managerial learning and new product innovativeness in high-tech industries: Curvilinear effect and the role of multilevel institutional support. *Industrial Marketing Management*, 50, 51–59. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.05.021>
- Zerbini, T., Abbad, G., & Mourão, L. (2012). Avaliação da Efetividade de um Curso a Distância, Via Intranet: O Caso do Banco do Brasil. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, 12(2), 155–170. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n2/v12n2a03.pdf>

ESTUDO 3 – CARACTERÍSTICAS DO DESENHO, ENTREGA E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS EM UMA EMPRESA DE GRANDE PORTE

RESUMO

Os programas de treinamentos de liderança carecem de estudos fundamentados em teorias instrucionais que analisem as características de desenho, entrega e implementação possíveis de gerar resultados no trabalho do indivíduo e na organização. Dois objetivos foram traçados: (a) descrever as características de desenho, entrega e implementação do programa de treinamento de lideranças; e (b) avaliar a qualidade instrucional do desenho, da entrega e da implementação de um programa de treinamento de lideranças de uma universidade corporativa de uma Instituição Financeira (IF) de grande porte, de acordo com as abordagens instrucionais e os resultados empíricos da literatura. Os dados foram coletados com a utilização de dois roteiros, um para avaliação da qualidade instrucional, e o outro baseado nas características de desenho, entrega e implementação de resultados empíricos sobre efetividade de treinamentos gerenciais e de liderança (Lacerenza et al., 2017). A análise dos treinamentos foi realizada por especialistas em avaliação de treinamento, com acesso ao material didático dos cursos presenciais do programa e acesso aos cursos *on-line* da plataforma da Universidade Corporativa (UC) da Instituição Financeira (IF). Foi evidenciado que o programa escolhido possui características que podem gerar efeitos de resultados de efetividade de treinamento, especificamente os cursos da modalidade presencial, que possuem boa qualidade instrucional, diversificação de estratégias instrucionais, combinação de métodos e conteúdos que abordam tanto *soft skills* quanto *hard skills*. Apesar da qualidade instrucional dos cursos, há poucos cursos com conteúdos ligados a negócios e os cursos online possuem objetivos de baixa e média complexidade, pouco voltados aos efeitos de nível organizacional.

Palavras-chave: Treinamento de lideranças. Qualidade instrucional. Desenho instrucional. Modalidade presencial e *on-line*.

O dinamismo e os avanços das organizações exigem que o desempenho dos gestores seja crescente (Grossman et al., 2013). Isso reflete na demanda de uma educação gerencial fundamentada na qualidade e nos princípios básicos do desenho do sistema de treinamento para o desenvolvimento de habilidades transferíveis (Gekara & Snell, 2017).

O campo de estudos sobre teorias instrucionais evoluiu e demonstrou que, no campo da educação corporativa, vários fatores têm notoriedade, como a necessidade de associar os métodos de entrega de treinamentos aos objetivos de aprendizagem (Bell et al., 2017; Eden & Aviram, 1993) e a migração do aprendiz de uma postura passiva para uma mais ativa no processo de aprendizagem (Bell & Kozlowski, 2009; Zain, 2018).

A evolução tecnológica influenciou o crescente uso de treinamentos *on-line* e fez emergirem pesquisas sobre o engajamento do aprendiz e da aprendizagem (Sitzmann & Ely, 2010) e a compreensão das características instrucionais que podem afetar a eficácia do

treinamento baseado em tecnologia (Bell & Federman, 2013; Güney, 2019). A análise dos 100 anos de treinamento (Bell et al., 2017) identificou lacunas sobre as características e condições que influenciam a eficácia dos programas mediados por tecnologias da informação e comunicação. O enriquecimento das avaliações de programas pode ser direcionado para o estudo de métodos mistos com a combinação dos cursos presenciais e *on-line* para produzir resultados positivos de treinamentos.

Em relação à avaliação dos resultados de programas de treinamentos de lideranças, há evidências de que as características do desenho, da entrega e da implementação do treinamento são variáveis que moderam os efeitos dessas ações (Lacerenza et al., 2017). O desenho do treinamento é mais efetivo se utilizar estratégias e recursos adequados à natureza e à complexidade dos objetivos de aprendizagem (Salas et al., 2012). Quando o desenho e a execução do treinamento não são precedidos de um processo sistemático de análise das necessidades educacionais do público-alvo, é provável que os investimentos organizacionais nessas ações sejam desperdiçados (Avolio et al., 2010; Gekara & Snell, 2017; Richard et al., 2014).

A questão que norteou a realização deste estudo qualitativo foi: *quais características de desenho, entrega e implementação de um programa de treinamento de lideranças de uma universidade corporativa podem resultar em efeitos nos resultados dos indivíduos e na organização?* Para responder a essa pergunta, dois objetivos foram traçados: (a) descrever as características de desenho, entrega e implementação de um programa de treinamento de lideranças; e (b) avaliar a qualidade instrucional do desenho, da entrega e da implementação de um programa de treinamento de lideranças de uma universidade corporativa de uma Instituição Financeira (IF) de grande porte, de acordo com as abordagens instrucionais e os resultados empíricos da literatura. O programa avaliado é composto por 11 cursos na modalidade *on-line* e 4 na modalidade presencial.

Este estudo apresenta os fundamentos teóricos sobre abordagens instrucionais e as características de desenho, entrega e implementação apontadas em pesquisas sobre treinamentos e resultados de treinamentos de liderança, que servirão de base para a análise do programa escolhido para avaliação. Na sequência, há o detalhamento do método, seguido pelas seções de resultados, discussões e considerações.

3.1 Abordagens instrucionais

Os resultados das pesquisas sobre treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) ao longo dos anos (Salas et al., 2012) indicam que TD&E atingiu um patamar robusto, dinâmico, ativo e relevante para as organizações. Por sua vez, essa ciência fundamenta-se em teorias de aprendizagem que explicam o processo de aprendizagem individual (Zerbini & Abbad, 2010a) e que influenciam o planejamento instrucional. Nessa perspectiva, a literatura evidencia as relações entre as teorias de aprendizagem, teorias instrucionais e desenho instrucional, sendo que as duas últimas podem facilitar o processo de aprendizagem do aprendiz com ações instrucionais bem estruturadas (Abbad et al., 2006; Arthur et al., 2003).

As teorias instrucionais são princípios que indicam as condições e os critérios mais adequados para ensinar e descrevem quais e como as condições externas influenciam a aprendizagem individual, por isso são consideradas como prescritivas e descritivas (Abbad et al., 2006; Zerbini & Abbad, 2010). Alguns autores relevantes nessa área (Bloom et al., 1972; Gagné, 1985; Reigeluth, 1999) são mencionados por Abbad (1999) por terem uma abordagem com foco na aquisição de competências pelo aprendiz, o que pode contribuir para a melhoria do planejamento instrucional. Já as teorias do desenho instrucional relacionam métodos, estratégias e recursos de ensino (Salas & Cannon-Bowers, 2001) para auxiliar o planejador instrucional a desenvolver as ações de treinamento, por isso são consideradas descritivas.

As principais teorias de aprendizagem identificadas em estudos anteriores (Abbad, Nogueira et al., 2006) que subsidiam o planejamento instrucional são as abordagens cognitivista, comportamentalista e construtivista. A teoria cognitivista envolve um conjunto de habilidades, como o pensamento, a abstração, a memória e a capacidade de resolver problemas mais complexos (Abbad et al., 2006).

A teoria comportamentalista pode ser eficaz para o desenvolvimento de conhecimentos de rotina e adaptáveis aos ambientes de trabalho mais complexos e dinâmicos da atualidade (Abbad et al., 2006; Bell et al., 2017). Já a teoria construtivista é centrada na perspectiva de que a aprendizagem é construída com base na realidade social do indivíduo e a situação-problema desencadeia todo o processo de aprendizagem a partir de um conhecimento pré-existente em que o processo cognitivo será organizado.

A taxonomia desenvolvida por Bloom e colaboradores (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974) propicia a classificação dos resultados de aprendizagem, fundamentados na ideia de que um conjunto organizado de objetivos poderia auxiliar no planejamento da ação instrucional. Essa taxonomia categorizou os resultados de aprendizagem em três domínios. O

domínio cognitivo é composto pelos níveis de complexidade de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O domínio afetivo é estruturado com base na internalização, dividido nas categorias: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974). E o domínio psicomotor possui como princípio a automatização, composto por percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e domínio completo (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Em TD&E, busca-se identificar a predominância no resultado esperado da aprendizagem.

Em relação aos treinamentos de liderança, a taxonomia de Bloom pode subsidiar a compreensão do desenvolvimento das habilidades estratégicas de liderança como solução de problemas organizacionais, fazer a reflexão, buscar resolução, simplificar os processos e ter pensamento crítico, comunicação, avaliação e análise, apresentando múltiplas perspectivas para contribuir com os resultados da organização (Sarfaz, 2017). Os níveis de complexidade propostos no domínio cognitivo implicam apreensão do conhecimento (nos níveis de conhecimento e compreensão); julgamento dos saberes abordados (níveis de aplicação e análise) e produção de novos saberes (níveis de avaliação e síntese), que são competências requeridas aos líderes de tal forma que sua aplicação é estratégica e adequada para desenvolver as habilidades dos aprendizes nos treinamentos de lideranças.

Gagné (1985) adverte que a avaliação da aprendizagem pressupõe a investigação do conhecimento que o aprendiz possuía antes e após o treinamento e é facilitada por estímulos do ambiente para atender cada tipo de aprendizagem. É ativada por estímulos do ambiente exterior (*input*) que podem provocar uma modificação no desempenho do indivíduo (*output*), e compreende os eventos externos (estímulos ao aprendiz e os resultados de sua resposta) e eventos internos (ato de aprender). As condições externas induzidas pelo treinamento incluem elementos como: o modo de entrega da ação instrucional, a qualidade das mídias, a adequação das estratégias instrucionais, a sequência de conteúdos e os procedimentos de *feedback* ao aprendiz (Abbad & Borges-Andrade, 2014).

O uso em conjunto das taxonomias e teorias instrucionais (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974; Gagné, 1980; 1985) são úteis para os treinamentos por contribuírem na definição, escolha, aplicação de estratégias instrucionais e avaliação. Com base nessas teorias, o planejamento instrucional deve ser elaborado com as estratégias, os métodos, as técnicas, os procedimentos, os recursos e os meios instrucionais para desenvolver as competências, habilidades e atitudes (CHAs) dos aprendizes (Abbad et al., 2006).

O planejamento instrucional pode ser desenvolvido em seis grandes etapas: (1) redigir objetivos com a transformação de necessidades em objetivos instrucionais bem definidos,

explicitando o que o aprendiz será capaz de fazer ao final da instrução; (2) escolher a modalidade adequada aos objetivos e adaptar as soluções educacionais à realidade da empresa (Kimiloglu et al., 2017); (3) definir a sequência de objetivos e conteúdos com categorização dos objetivos instrucionais de acordo com algum sistema de classificação de resultados de aprendizagem, neste estudo tem-se como referência a taxonomia de Bloom et al. (1972); (4) escolher procedimentos e estratégias de aprendizagem; (5) definir os critérios de avaliação; e (6) testar o desenho com escolha de uma amostra dos aprendizes para aplicar a instrução e avaliar as lacunas e aspectos positivos para ajustar o planejamento (Abbad et al., 2006).

Os métodos de entrega e implementação das ações destinadas ao perfil de lideranças são mais eficazes ao utilizarem estratégias com experiências desafiadoras e experiências relacionadas à estratégia de negócios (McCall, 1998; Khalil & Elkhider, 2016). A avaliação dos treinamentos permite alimentar todo o sistema de TD&E ao verificar o cumprimento dos objetivos e os efeitos gerados (Abbad et al., 2006; Abbad et al., 2020; Borges-Andrade et al., 2012). A eficácia permite verificar os resultados desejados, por exemplo, até que ponto o treinamento gerencial foi transferido para o local do trabalho. Já a eficiência permite levantar a relação dos recursos e resultados, com dispêndio mínimo de esforços e recursos para atingimento dos resultados. E a efetividade diz respeito à capacidade de promover resultados almejados e o impacto da atividade (Lee & Suh, 2018).

3.1.1 Características de desenho, entrega e implementação que influenciam os resultados de treinamentos de lideranças

As características de desenho, entrega e implementação foram identificadas como variáveis moderadoras em relação ao modelo de avaliação de resultados de treinamentos de Kirkpatrick (1976), conforme a metanálise de Lacerenza et al. (2017). Os achados dessa metanálise indicaram que a efetividade pode variar em virtude dos critérios escolhidos tanto para a operacionalização do treinamento quanto para sua mensuração. De acordo com esses autores, o desenho é composto por (1) análise das necessidades de treinamento; (2) tipo de participação (voluntária ou compulsória); (3) espaçamento temporal; (4) nível de liderança; e (5) tipo de instrutor – interno, externo ou autoadministrado. A entrega e implementação são compostas por: (1) método; (2) *feedback*; (3) local de treinamento; e (4) modalidade. E outras variáveis denominadas como moderadoras agregadas ao estudo são: (1) conteúdo do treinamento; (2) afiliação do avaliador do treinamento; (3) duração do treinamento; (4) data de publicação do estudo; e (5) tipo de aprendizagem.

Figura 3.1

Características de desenho, entrega e implementação

	CATEGORIAS	CLASSIFICAÇÃO
DESENHO	ANT	Não há análise de necessidades; há análise de necessidades.
	Tipo de Participação	Voluntária, obrigatória/compulsória.
	Efeito espaçamento entre as sessões	Concentrado no tempo, espaçado.
	Nível dos líderes	Baixo, médio, alto.
	Instrutor	Interno, externo e autoadministrado.
ENTREGA E IMPLEMENTAÇÃO	Aprendizagem	Cognitivo, afetivo, baseado em habilidades.
	Conteúdo	Intrapessoal, interpessoal, de liderança e negócios.
	Método de treinamento	Informação, demonstração e prática.
	Feedback	Sem feedback; única fonte, feedback 360 °.
	Local de realização	Interno, externo.
	Modalidade	Presencial, virtual.

A avaliação das necessidades de treinamento (ANT) é a primeira etapa do processo de TD&E e compõe o desenho instrucional (Arthur et al., 2003). A política de participação voluntária nos treinamentos foi analisada como mais propícia ao treinado para transferir o conhecimento, tendo em vista a motivação em participar e, em seguida, aplicar o conhecimento (Blume et al., 2010). Adicionalmente estão os resultados da metanálise desenvolvida por Lacerenza et al. (2017), indicando que a *participação* obrigatória gerou impactos mais fortes nos resultados organizacionais de treinamentos gerenciais do que a voluntária.

Já o *espaçamento temporal* entre uma sessão e outra de treinamento é caracterizado como espaçado ou concentrado. Com base na teoria da Carga Cognitiva, as sessões podem ser espaçadas em dia, semana, mês ou ano (Janiszewski et al., 2003) e preconiza-se que a quantidade de informações deve ser apresentada de forma espaçada para que o indivíduo tenha tempo suficiente para processar as informações e armazená-las em longo prazo. Com maior espaçamento temporal entre as sessões, há maiores chances de produzir efeitos positivos (Ford et al., 2018; Baldwin & Ford, 1988). Lacerenza et al (2017) constatou que treinamentos com sessões espaçadas produzem maiores efeitos para transferência e resultados organizacionais.

Quanto à influência do *instrutor* na efetividade do treinamento, se é interno tem diferencial pelo fato de conhecer a realidade organizacional e conseguir usar linguagem e situações mais próximas da rotina do treinado (Harris et al., 2014). A análise sobre treinamento gerencial apontou que não houve diferença significativa no efeito de instrutor interno e externo para resultados organizacionais, mas a ausência dele, como em treinamentos autoadministrados, afetou negativamente os efeitos de transferência dos treinamentos de lideranças (Lacerenza et al., 2017).

A variável *nível de liderança* é a posição ocupada pelo líder no organograma da empresa (Avolio et al., 2009). A categorização de níveis de líderes significa que aqueles que ocupam níveis mais baixos na hierarquia são os que têm contato direto com os funcionários que não possuem função de liderança; os de nível médio fazem a intermediação entre diversos grupos, inclusive outros líderes; e os de nível alto são os executivos. Estudos (Avolio et al., 2009) apontaram que os treinamentos de liderança possuem efeitos de transferência mais elevados para os líderes de primeira posição, e a possível justificativa é a de que eles podem ser mais receptivos ao treinamento.

Quanto à *entrega e implementação*, a modalidade *on-line* é caracterizada pelo emprego de diferentes recursos tecnológicos, sem a necessidade da presença de um instrutor, todavia com possibilidade de interações com tutor e colegas. O uso dessa modalidade em treinamentos de liderança apresenta uma restrição relacionada à experiência com interações didáticas com demonstrações e práticas (Suutari & Viitala, 2008). Na formação de gestores da saúde, por exemplo, foi identificado que são raros os treinamentos *on-line* que atendem à necessidade de interatividade, reflexão e prática dos profissionais (Lawn et al., 2017).

Quanto à *duração* dos treinamentos, a literatura indica que, em programas mais longos, é comum a combinação das modalidades *on-line* e presencial, sendo que, nos treinamentos de liderança, a modalidade presencial apresenta efeitos mais elevados de aprendizagem e transferência (Lacerenza et al., 2017; Magerko et al., 2005).

Quanto ao *local* onde o treinamento é realizado, se *on-site* ou *off-site*, há estudos com justificativas diversas que direcionam como melhor alternativa o curso *on-site*. O ambiente da empresa é mais propício à realização pelo fato do aprendiz participar e engajar-se mais no treinamento (Salas, 2015); o treinamento está mais alinhado ao ambiente de trabalho, e, por isso, pode ter a transferência mais facilitada (Abbad & Borges-Andrade, 2014; Baldwin & Ford, 1988) e, ainda, há a economia com a redução de despesas com os treinamentos (Avolio et al., 2009).

No que tange ao *método do treinamento*, a literatura os tem classificado em três grandes categorias com base em sua finalidade, sendo elas: a informação, a demonstração e a prática (Lacerenza et al., 2017). A informação é baseada em palestras e uso de textos que visam entregar informações ao treinado e ocasiona mais passividade do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. A demonstração utiliza recursos de mídias, simulação ou outros para apresentar a tarefa. Em relação à prática, o aprendiz tem a oportunidade de testar as competências, resolver problemas que se assemelham à sua rotina e participar ativamente do processo de aprendizagem (Burke & Day, 1986; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Weaver et al., 2010).

O *método baseado em prática* foi percebido desde a primeira metanálise como mais efetivo para os treinamentos de lideranças (Burke & Day, 1986), pois se aproximam mais do ambiente de trabalho do treinado e o uso de métodos diversificados eleva a efetividade dos treinamentos de liderança (Lacerenza et al., 2017; Salas et al., 2012). Mudanças de comportamento foram percebidas nos líderes treinados a partir da utilização de métodos como aprendizado por ação, tutoria e tarefas de trabalho desafiadoras.

A prática de *feedback* é apontada como uma dimensão que possui correlação positiva para a transferência de treinamento (Reinhold et al., 2018). O *feedback 360°* aplica, de forma sistemática e de diversas fontes, as percepções sobre o desempenho do indivíduo (Collins & Holton, 2004), seu uso é produtivo à medida que concede ao indivíduo a percepção do impacto do seu comportamento sobre as outras pessoas e as divergências entre o nível de desempenho e o resultado esperado (Day et al., 2014). Todavia, ao analisar o uso de fonte única ou múltiplas, Lacerenza et al. (2017) identificou que, para produzir resultados em nível de organização, basta utilizar o *feedback* e não necessariamente múltiplas fontes.

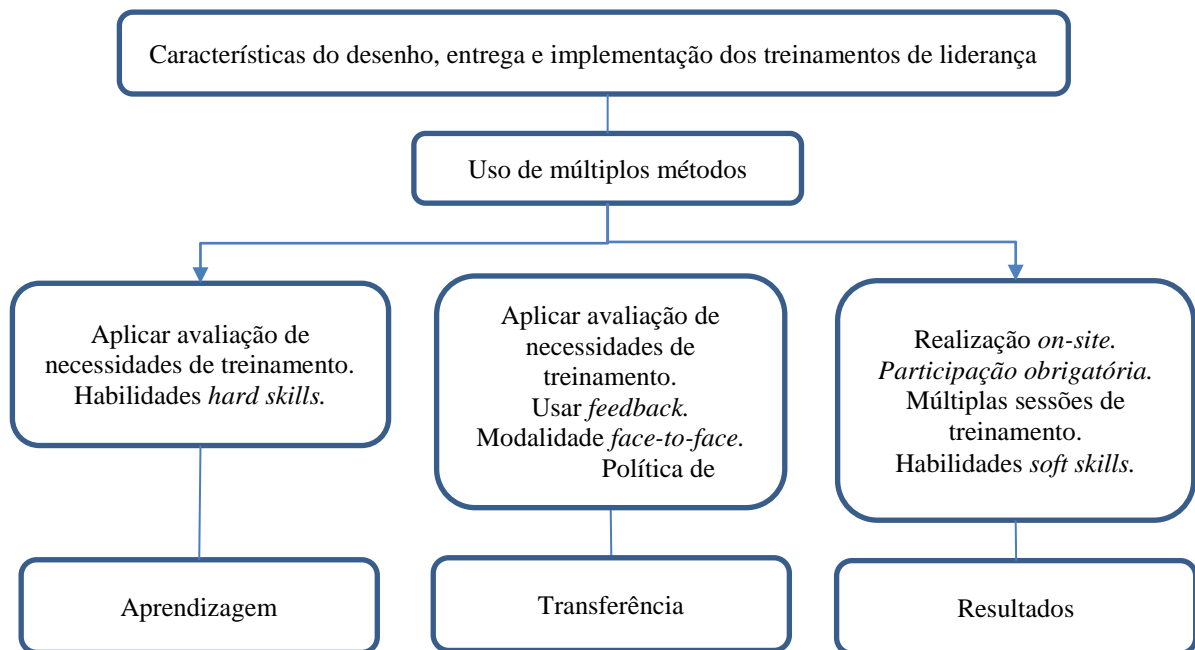
O *conteúdo de treinamento* pode ser categorizado em quatro domínios de competências, conforme o modelo de Hogan e Warrenfeltz (2003), quais sejam: (1) habilidades intrapessoais, como lidar com estresse, estabelecimento de metas e gerenciamento de tempo; (2) habilidades interpessoais, como construção de relacionamentos e comunicação; (3) habilidades de liderança, como formação de equipes; e (4) habilidades de negócios, como habilidades técnicas, analíticas, conhecimento financeiro, tomada de decisões e pensamento estratégico. Quanto aos conteúdos, há evidências de que treinamentos com conteúdos baseados em intrapessoais (*soft skills*) geraram maiores efeitos para os resultados organizacionais; enquanto treinamentos cujos conteúdos estão voltados a habilidades de negócios (*hard skills*) foram os que produziram maior aprendizagem e transferência para o trabalho (Lacerenza et al., 2017).

Em relação aos resultados de aprendizagem, estudos (Avolio et al., 2009; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al. 2017) corroboraram que os treinamentos de liderança são efetivos e melhoram os resultados dos três domínios: cognitivo (mudança de conhecimento adquirido), afetivo (mudança de atitude) e baseado em habilidades (alterações técnicas e motoras), como variáveis antecedentes. Essas medidas dependem da natureza dos objetivos de aprendizagem, bem como das estratégias e condições oferecidas (Bell et al., 2017; Ford et al., 2018; Hughes et al., 2016).

As evidências das características do desenho, entrega e implementação pertinentes ao treinamento de lideranças, tratadas nesta seção, permitiram apontar quais são as práticas mais indicadas ao planejar do treinamento, conforme os critérios de aprendizagem, transferência e resultados (Figura 3.2).

Figura 3.2

Práticas para o planejamento de treinamento de lideranças



Nota. Adaptada de Lacerenza et al. (2017).

A metanálise mais recente (Lacerenza et al., 2017) sobre a efetividade de treinamentos de lideranças apontou que os treinamentos gerenciais são eficazes em diferentes níveis de resultados, porém os efeitos são mais benéficos a depender dos métodos e outras características ligadas aos conteúdos e critérios de avaliação. Por isso, é relevante avançar nos

estudos sobre as características dos treinamentos e suas relações com a efetividade de tais programas.

3.2 Método

Este é um estudo descritivo, avaliativo e com abordagem qualitativa. É descritivo porque analisa as características de desenho, entrega e implementação do programa de treinamento gerencial e de liderança; e avaliativo porque avaliou a qualidade instrucional do desenho do programa de uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte do segmento bancário no Brasil. A instituição foi escolhida por acessibilidade e conveniência.

O procedimento adotado para a coleta de dados baseou-se na análise documental por meio do acesso à plataforma dos cursos da universidade corporativa da instituição financeira, com uso de dois roteiros. A amostra de documentos é composta por materiais relativos aos: (a) cursos presenciais (caderno do participante, caderno do instrutor, *slides* dos cursos, textos, estudos de caso aplicados e programa dos cursos); e (b) cursos *on-line*: acesso aos cursos na íntegra, tal como publicados na plataforma de cursos *on-line* da universidade corporativa.

O grupo de pesquisadores que avaliou o programa é composto por cinco alunos de graduação do curso de Psicologia, três doutorandos em Administração e duas doutorandas em Psicologia Organizacional e do Trabalho, sob a coordenação da professora orientadora. Todos foram submetidos ao treinamento sobre as categorias definidas e assinaram o termo de confidencialidade, para garantir e manter o sigilo das informações disponibilizadas.

O processo de análise do programa de treinamento de lideranças foi realizado em seis etapas, conforme apresentado na Figura 3.3.

Figura 3.3

Processo de análise das características do programa gerencial



Num primeiro momento, foram definidas as características a serem avaliadas com base na literatura de abordagens instrucionais e resultados de efetividade de treinamentos de lideranças. O primeiro roteiro (Apêndice E) é o de características das categorias de desenho,

entrega e implementação inspirado nas variáveis estudadas por Lacerenza et al. (2017). A escolha para usar tais categorias deve-se aos seguintes fatores: (a) ser a mais recente metanálise sobre o tema; (b) abarcar estudos compreendendo um longo espaço temporal – de 1951 a 2014; (c) utilizar variáveis critério seguindo o modelo de Kirkpatrick (1976) e 15 variáveis relativas às características relevantes do treinamento de lideranças; (d) resgatar os resultados das metanálises anteriores sobre efetividade de treinamento gerencial e de lideranças (Avolio et al., 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Powell & Yalcin, 2010) na discussão dos achados. Isso indica que é um estudo robusto e as lacunas apontadas indicaram a necessidade de desenvolver novas pesquisas de análise das características dos treinamentos.

As categorias do primeiro roteiro e suas definições constitutivas foram submetidas ao processo de tradução (Cassepp-Borges et al., 2010) do idioma inglês para o português pela autora deste trabalho. Após o processo de tradução, o roteiro foi submetido a uma validação semântica pelos pesquisadores de graduação em Psicologia, doutorandos em Administração e Psicologia, escolhidos por conveniência. Foram elencadas 11 categorias, organizadas em desenho, entrega e implementação e outras variáveis moderadoras. As categorias que compõem o desenho são: (1) análise das necessidades de treinamento (aplicada ou não); (2) tipo de participação no treinamento (voluntária ou involuntária); (3) espaçamento temporal entre as sessões (espaçado ou concentrado no tempo); (4) nível de líderes (alto, médio, baixo); e (5) tipo de instrutor (interno, externo ou autoadministrado). As categorias que compõem a entrega e a implementação são: (1) método (informação, informação e prática, demonstração e prática ou informação, demonstração e prática); (2) *feedback* (com ou sem *feedback*, *feedback* de fonte única ou *feedback* 360 graus); (3) local de realização (dentro ou fora da organização); e (4) modalidade (face a face ou virtual). Outras variáveis são: (1) conteúdo do treinamento; e (2) tipo de aprendizagem (cognitivo; afetivo; baseado em habilidades). Além dessas categorias, foi verificado, também, se os cursos que compunham o programa possuíam avaliação de reação e de aprendizagem.

O segundo roteiro refere-se à avaliação da qualidade instrucional do programa e foi construído com base na abordagem de planejamento instrucional descrita por Abbad et al. (2006). Foram realizadas adaptações necessárias à aplicação ao contexto desta pesquisa, de 125 para 34 itens para análise dos cursos presenciais (Apêndice F) distribuídos nas categorias: a) objetivos instrucionais; b) estratégias instrucionais; c) planejamento de atividades; d) sequência de ensino; e) conteúdo; f) exercício; e g) avaliação. Para os cursos ofertados na modalidade *on-line*, o roteiro (Apêndice G) foi adaptado para 69 itens, aqueles constantes no

roteiro anterior e acrescidos das categorias: a) videoaulas; b) interações; c) interface gráfica; e d) informações gerais (ver Tabela 3.1).

Tabela 3.1

Categorias do roteiro de avaliação da qualidade instrucional das modalidades presencial e on-line

Categorias modalidade presencial	Itens	Categorias modalidade on-line	Itens
Objetivos instrucionais	10	Objetivos instrucionais	10
Estratégias instrucionais	5	Estratégias instrucionais	5
Planejamento de atividades	3	Planejamento de atividades	3
Conteúdo	5	Conteúdo	5
Exercício	4	Interface gráfica	18
Avaliação	7	Interações	7
		Exercício	4
		Avaliação	7
		Videoaulas	7
		Informações gerais	3
Total	34	Total	69

A análise foi realizada em etapas por especialistas em avaliação de treinamentos. Os roteiros foram disponibilizados em planilhas eletrônicas num ambiente virtual compartilhado para cada participante realizar a análise. Na sequência, houve a avaliação por duplas ou trios, que realizaram a discussão, presencialmente ou *on-line*, das características dos mesmos cursos para consenso parcial. Em seguida, cada dupla ou trio realizou a apresentação das análises em reunião com todos os especialistas para comparação e compilação da interpretação dos cursos por todo o grupo. Foi gerada uma planilha eletrônica com os resultados do consenso por curso. Todo esse processo foi realizado para garantir maior confiabilidade da análise, com resultados que podem contribuir para a compreensão do programa e a construção de novos conhecimentos sobre treinamento gerencial e de lideranças a partir de referenciais teóricos e o suporte de resultados de pesquisas científicas sobre o tema.

Os dois roteiros utilizados para a avaliação possuem algumas categorias comuns, congruentes e complementares, portanto, após comparar a coerência quanto aos conceitos que fundamentara os dois instrumentos e os resultados nas planilhas eletrônicas, optou-se por compilar os resultados para gerar o texto descritivo, organizando as categorias conforme suas correspondências (ver Tabela 3.2).

Tabela 3.2

Comparação e compilação de algumas categorias dos dois roteiros

Categorias	Roteiro 1	Roteiro 2
	Lacerenza et al. (2017)	Qualidade instrucional
Desenho	ANT Objetivos instrucionais	ANT Objetivos instrucionais Estratégias instrucionais Planejamento de atividades
Entrega e implementação	Método de treinamento Conteúdo	Exercícios Vídeoaulas Interface gráfica e interações Conteúdo

Em virtude da comparação dos dois roteiros, optou-se por organizar a seção de análise de resultados da seguinte forma: a) com base nas categorias compiladas dos dois roteiros; e b) com divisão por característica da modalidade de entrega (cursos *on-line* e presencial), tendo em vista que podem resultar em efeitos diferentes (Lacerenza et al., 2017). A técnica de análise seguiu as orientações da análise de conteúdo (Bardin, 2016) considerando categorias *a priori* definidas nos roteiros, tratamento de resultados, interpretação, reflexão e estabelecimento de relações com a literatura e possíveis implicações.

3.3 Resultados

Esta seção apresenta o programa avaliado, os resultados da avaliação da qualidade instrucional e as características de desenho, entrega e implementação dos treinamentos na modalidade *on-line* e, em seguida, dos treinamentos da modalidade presencial.

3.3.1 O programa avaliado

A universidade corporativa organizou o programa visando à formação das lideranças (Griffith et al., 2019; Winiarska-Januszewicz, & Winiarski, 2014). Esse programa é formado por 4 módulos: (1) básico; (2) intermediário; (3) avançado; e (4) exclusivo 1º gestor de unidade de negócios, totalizando 16 ações educacionais (cursos ou estágios), organizados em modalidade presencial (4) e *on-line* (11), com uma carga horária total de 182 horas.

O módulo básico é composto por 11 cursos com carga horária total de 32 horas, exclusivamente, na modalidade *on-line*, sobre os temas de referenciais de liderança da instituição pesquisada, *compliance* e controles, conciliação e mediação de conflitos, clima

organizacional, orientação e autoconhecimento, entrevista de seleção e gestão de desempenho e competências.

O módulo intermediário é composto por três cursos com carga horária de 48 horas totais, exclusivamente, na modalidade presencial, sobre os temas gestão do clima organizacional, segurança de pessoas e ambientes e entrevista de seleção. O módulo avançado é composto por um curso com carga horária de 20 horas, exclusivamente, na modalidade presencial, com o tema mediação de conflitos. E o módulo exclusivo 1º gestor é um estágio de funcionários nomeados para a função de gerente geral, com carga horária de 82 horas, todavia, não foi avaliado neste estudo porque não estava ativo no momento da avaliação do programa. Observa-se, portanto, que o programa foi organizado com o encadeamento de cursos *on-line* seguidos pelos presenciais.

3.3.2 Características dos cursos da modalidade on-line

O acesso aos cursos *on-line* ocorreu pela plataforma virtual da universidade corporativa para a realização dos cursos e avaliação dos documentos complementares disponíveis: programa do curso, referenciais de liderança da universidade corporativa da IF, vídeos e textos. Os cursos foram construídos a partir de uma avaliação de necessidades de treinamento, que não estava disponível para análise, e possuem um formato de participação voluntária para todos os níveis de liderança (alto, médio e baixo), além disso, há a orientação de que sejam realizados no local de trabalho (*on site*), seguindo as orientações legais e do código de ética da instituição financeira.

Os objetivos instrucionais são apresentados em cada curso disponível na plataforma, de modo geral com apenas um objetivo em cada curso. Em termos de resultados de aprendizagem, os objetivos de seis cursos (54,5%) estão exclusivamente no domínio cognitivo, o que implica que a aprendizagem pode refletir numa mudança de desenvolvimento de base intelectual ou mental. Outros cinco cursos (46,4%) incluíram, além do domínio cognitivo, o afetivo, em que a aprendizagem reflete aquisição ou mudança de estados internos do treinando. Em termos de complexidade, constatou-se que nove cursos chegam ao nível de conhecimento, um no nível de compreensão e um no nível de aplicação.

Quanto ao alinhamento dos objetivos instrucionais com o desempenho esperado, há divergências entre o objetivo e o desempenho esperado, a exemplo do curso 4, que possui verbo no nível de complexidade de conhecimento e um dos desempenhos esperados está no nível de aplicação (ver Tabela 3.3). Para composição de treinamentos, é fundamental que

objetivos, desempenho e estratégias estejam coerentes com o nível de complexidade (Bloom et al., 1972).

Tabela 3.3

Comparação de verbos dos objetivos, desempenho e estratégias dos cursos on-line

Curso	Verbos dos objetivos	Verbos do desempenho esperado	Estratégias
1	Identificar	Compreender; distinguir; contrastar	Texto em formato de <i>slides</i>
2	Identificar	Reconhecer	Texto em formato de <i>slides</i> ; 2 vídeos informativos; <i>Podcast</i>
3	Identificar	Não possui desempenho descrito no programa	Vídeo aulas
4	Identificar	Aplicar; identificar; organizar	Exercício de fixação; <i>slides</i> interativos; síntese do conteúdo
5	Conhecer	Entender; diferenciar; compreender; conhecer	Videoaulas
6	Aplicar	Aplicar; gerir; contribuir; conciliar	<i>Game</i> ; <i>Quiz</i> ; <i>e-book</i> ; exercício de fixação
7	Descrever	Contribuir	Exercícios reflexivos; plano de ação; síntese do conteúdo.
8	Identificar	Não possui desempenho descrito no programa	Vídeo; exercícios reflexivos
9	Reconhecer	Planejar; fiscalizar; adotar; associar; aplicar	Texto em formato de slides
10	Identificar	Aplicar; planejar	Vídeo com demonstração
11	Identificar	Não possui desempenho descrito no programa.	Texto em formato de slides; Exercícios de fixação

Nota. Nível de complexidade dos verbos (Bloom et al., 1972) = 1) conhecimento: identificar, conhecer, reconhecer; 2) compreensão: descrever, compreender; 3) aplicação: aplicar, construir; e 4) síntese: planejar.

A diversificação das *estratégias instrucionais*, com o uso de técnicas diferentes, foi identificada em cinco cursos (45,5%). Em contrapartida, foram identificados cursos baseados em uma única estratégia, como o uso somente de texto descritivo, com uma estrutura básica que se assemelha a uma apostila em formato “pdf”, cujo formato é pouco atrativo e é empregado no primeiro curso do programa. Destacam-se o uso de *podcast*, utilizado em um curso como alternativa aos recursos textuais; a aplicação de *game*, que denotou a busca de alternativa para gerar envolvimento dos participantes; e o *e-book* utilizado em outro curso como leitura complementar. O programa do curso é disponibilizado ao aluno, e a carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados é adequada.

Dentre os 11 cursos, o vídeo foi aplicado em quatro, mas com cunho mais informativo. No vídeo, que utilizou uma técnica de demonstração, o exemplo utilizado foi desvendado do negócio da instituição, o que pode dificultar a assimilação e transferência de aprendizagem. Os recursos de apoio, como os vídeos e estudos de caso, são fidedignos às situações reais de trabalho em 45% dos cursos. Dois cursos foram desenvolvidos, exclusivamente, com videoaulas, formados por 10 vídeos de 4 minutos cada, seguindo a estratégia de informação realizada por um palestrante reconhecido como referência no tema

relacionado. Esses cursos dispõem de um material complementar de texto corrido para que os alunos possam consultar alguns conceitos apresentados na videoaula.

No que se refere aos *exercícios*, foram aplicados em seis cursos (54,5%). Entre aqueles que possuem o recurso, todos estão compatíveis com a natureza dos objetivos, considerando o nível de complexidade do conhecimento. A concepção dos exercícios está fundamentada em pergunta e resposta fiel ao que se encontra no texto, estruturados com caráter de exercício de fixação de conteúdo com questões objetivas (múltipla escolha, verdadeiro ou falso, entre outros), e, por vezes, o conhecimento é mais generalista sobre o conteúdo, o que pode facilitar a quantidade de acertos. Uma situação favorável à aprendizagem foi aplicada em um curso que utilizou um exercício qualitativo intermediando o conteúdo da unidade ao invés de aplicá-lo apenas ao final do curso. Já o *quiz* replicou na íntegra o conteúdo exposto.

No desenho instrucional, o *espaçamento temporal* entre as sessões é concentrado no tempo em dez cursos. Apenas um curso considerou uma atividade de planejamento de carreira que demanda tempo para elaboração e acompanhamento dos resultados para, em seguida, prosseguir com o curso, o que deve ter demandado tempo para retomar a continuidade do conteúdo. Quanto ao tipo de instrutor, todos os cursos *on-line* são autoinstrucionais, de forma que não há a intervenção de instrutor.

No que tange à *entrega e implementação*, os cursos *on-line* foram baseados, predominantemente, no *método baseado em informação* (70%). Em 30% dos cursos, houve a combinação de métodos, sendo: (a) *informação, demonstração e prática*; (b) *informação e prática*; e (c) *informação e demonstração*. O uso de *feedback* de fonte única foi aplicado em 5 cursos (45,4%), caracterizado por uma resposta padrão oriunda da máquina. Os retornos contidos nos *feedbacks* oferecidos pelo ambiente virtual dos cursos forneciam informações ao aprendiz sobre a adequação da resposta ao exercício realizado. Essa característica de *feedback* denota que as interações nos cursos *on-line* são centradas no aluno-material, sem a participação de tutor ou professor para realizar a mediação.

Em relação à qualidade da interface gráfica, a apresentação visual das telas é agradável e há uma relação adequada entre comandos e suas funções. Oito cursos possuem quantidade de conteúdo por tela adequada (no máximo 20 linhas). As fontes usadas nos textos são fáceis de ler e coerentes, com *design* diferenciado para os títulos, subtítulos ou outros itens. Já as informações sobre sua localização no ambiente eletrônico estão visíveis em 27% dos cursos no que se refere ao conteúdo ou à unidade que está sendo cursada. Os recursos multimídias apresentam funcionalidade adequada e propiciam a aprendizagem, inclusive, é possível salvar atividades criadas durante o curso, como o plano de orientação pessoal.

Sobre os *conteúdos*, houve diversificação dos domínios das competências. A liderança se destaca e está presente em sete cursos (63,6%). Há combinações de conteúdos, como dois cursos (18%) com as três habilidades gerenciais conjuntas: intrapessoal, interpessoal e de liderança; dois cursos desenhados com conteúdo interpessoal e de liderança (18%); um curso formado por intrapessoal e de liderança (9%); e um por intrapessoal e interpessoal (9%). Outros cursos apresentaram apenas uma habilidade cada, sendo dois cursos (18%) referentes às habilidades de negócios e um curso (9%) somente com o conteúdo intrapessoal.

Os conteúdos foram elaborados com clareza e originalidade na escrita, o que permite perceber que houve uma preocupação com a qualidade nesse aspecto. Todavia, dos cursos avaliados, seis (54,5%) apresentaram um distanciamento da simulação de um diálogo, ou seja, uma conversa entre o aluno e o material. Outro aspecto que merece atenção é a ausência de referências bibliográficas em quase todos os cursos (90%) ou indicação de fontes alternativas para informações sobre os temas tratados.

Quanto aos tipos de avaliação, constatou-se que todos os cursos possuem avaliação de reação, entretanto, a análise nesse quesito restringiu-se ao levantamento de sua existência, pois sua análise não faz parte do escopo deste estudo. A avaliação de aprendizagem foi observada em três cursos (27%). É um teste objetivo, focado no conhecimento, com 10 questões fechadas a respeito do conteúdo dos cursos. Há uma exigência de score para aprovação de 70 pontos, e, no caso de o participante não atingir a nota mínima, o sistema emite um *feedback* para nova tentativa, permitindo até três tentativas.

3.3.3 Características dos cursos da modalidade presencial

Dos quatro cursos presenciais que compõem o programa, três cursos pertencem ao nível intermediário e um curso ao nível avançado. Os documentos avaliados dos cursos presenciais foram: (a) o programa do curso; (b) o caderno do instrutor; (c) o caderno dos participantes; (d) os *slides* dos cursos; (e) os exercícios; e (f) os materiais complementares disponibilizados em arquivos digitais.

Todos os cursos do programa são construídos a partir de uma *avaliação de necessidades de treinamento*, que não estava disponível para análise; possuem um formato de *participação voluntária* para todos os níveis de liderança (alto, médio e baixo); e são realizados no local de trabalho (*on site*) seguindo as orientações legais e do código de ética da instituição financeira.

Em relação aos *objetivos instrucionais*, foi identificado apenas um objetivo geral nos cursos. No que concerne aos resultados de aprendizagem, o domínio cognitivo está presente em todos os cursos, mas com uma combinação de outros domínios. Dos quatro cursos avaliados, dois (50%) estão baseados nos domínios afetivo e cognitivo, isso implica que a aprendizagem reflete a aquisição ou mudança de estados internos do treinando. Um curso (25%) apresentou os dois domínios: cognitivo e baseado em habilidades, e o outro curso apresentou os três domínios: cognitivo, afetivo e habilidades.

O *nível de complexidade*, com base no domínio cognitivo, atinge o nível de aplicação em três cursos; e o nível de análise, em um. Há divergências entre o nível de complexidade dos objetivos e o desempenho esperado, como no curso 3, composto pelo objetivo no nível de aplicação, e o desempenho no nível de síntese (planejar). A Tabela 3.4 apresenta a síntese de algumas categorias. Em termos de desempenho observável, três cursos (75%) estão descritos em forma de desempenho observável, e todos apresentaram precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado.

Tabela 3.4

Comparação de verbos dos objetivos, desempenho e estratégias dos cursos presenciais

Curso	Verbos dos objetivos	Verbos dos desempenhos	Estratégias
1	Analisar	Promover; atuar; mobilizar; gerenciar; expressar; explicitar.	Exposição dialogada; dinâmicas; dramatização; estudo de caso; painel; vídeos; leitura comentada; estudos individuais.
2	Realizar	Aplicar; atuar	Painel; dinâmicas; simulação; exposição dialogada; exercícios.
3	Empregar	Planejar; gerenciar; adotar; assegurar; disseminar; cumprir.	Exposição dialogada; dinâmicas; dramatização; estudo de caso; painel; vídeos; leitura comentada; estudos individuais.
4	Aplicar	Não consta no programa	Exposição dialogada; dinâmicas; painel; dramatização; simulação; estudo de caso; vídeos; troca de <i>feedback</i> ; reunião de consenso.

Nota. Nível de complexidade dos verbos (Bloom et al., 1972) = 1) aplicação: aplicar, empregar, realizar; 2) análise: analisar; e 3) síntese: planejar.

Depreendeu-se da análise dos cursos e dos cadernos do instrutor que o efeito *espaçamento temporal entre as sessões* tinha, possivelmente, um tipo de espaçamento concentrado no tempo, já que a programação de realização é contínua e não há um delineamento no planejamento das atividades que implique um espaço de tempo. Os instrutores são internos, denominados na universidade corporativa como multiplicadores de treinamentos, e são escolhidos em processo seletivo com critérios de *expertise* e afinidade com o tema do curso, posteriormente, participam de treinamentos sobre didática e metodologia para ministrar as aulas, além do nivelamento sobre o conteúdo.

Quanto à *entrega e implementação*, os treinamentos destacam-se pelo uso de mais de um método. Em dois cursos foram combinados dois métodos (informação e prática) e em outros dois a informação, demonstração e prática. Ressalta-se a qualidade do caderno do instrutor como um manual que especifica estratégias, conteúdos, objetivos, recursos necessários e como lidar com situações de ensino-aprendizagem ocorridas em sala de aula.

Os recursos de apoio à aprendizagem, como estudos de caso, dinâmicas e textos para estudos dirigidos, são bem elaborados e relacionados ao negócio da instituição financeira. São utilizadas as próprias situações reais do trabalho, o que denota um alinhamento entre as estratégias instrucionais e o alcance do nível de complexidade dos resultados esperados, já que todos os cursos utilizam uma variedade de estratégias.

Os *exercícios* foram aplicados em todos os cursos com atividades de demonstração, estudos de caso e práticas que simulam a situação de rotina dos líderes. O planejamento de atividades é adequado em relação à carga horária (cursos com duração entre 16 e 20 horas), tendo em vista o conteúdo disponibilizado e a realização durante a jornada de trabalho. O *feedback* é aplicado pelo instrutor nas atividades desenvolvidas, considerado como de fonte única, sendo que um curso explicita uma atividade com *feedback* de colegas.

A investigação das características do *conteúdo* revelou que os cursos presenciais possuem uma diversificação dos domínios das competências. De modo geral, todas as habilidades estão presentes no programa com a seguinte distribuição: dois cursos possuem duas habilidades gerenciais conjuntas: interpessoal e de liderança; um curso é formado pela combinação intrapessoal, interpessoal e de liderança; e o outro curso está focado apenas no conteúdo relacionado ao negócio da instituição.

Os textos foram concebidos com aproximação da situação real do trabalho em todos os cursos, com adequação à língua portuguesa, clareza e originalidade na escrita. Apenas um curso não apresentou as referências bibliográficas. Há avaliação de reação para todos os cursos, e não há indicação no material didático sobre avaliação de aprendizagem.

3.4 Discussão

O propósito de avaliar as características de desenho, entrega e implementação dos cursos que compõem o programa de treinamento de lideranças foi válido, e a literatura apoia os esforços de que os treinamentos sejam planejados com uso de estratégias adequadas de acordo com o contexto, com o tipo de treinamento e os resultados que se espera alcançar (Ford et al., 2018).

Em relação ao desenho instrucional, a existência de avaliação de necessidades apenas por curso prejudica a análise das habilidades a serem desenvolvidas, sua transferência e avaliação (Collins & Holton, 2004; Goldstein & Ford, 2002). O modelo de trilha de aprendizagem adotado pela universidade corporativa propicia autonomia, contudo, é necessário um encadeamento de treinamentos para evitar a formação das lideranças em ações desconexas (Griffith et al., 2019). Por isso, a avaliação das necessidades de treinamento do programa avaliado deve subsidiar a análise dos funcionários elegíveis a participar do programa de acordo com as necessidades organizacionais de sucessão elencadas (Abbad et al., 2006; Arthur et al., 2003; Bell et al., 2017; Bell & Kozlowski, 2009; Salas et al., 2012).

O espaçamento entre uma sessão e outra de treinamentos *on-line* de curta duração parece concentrado no tempo. As práticas intercaladas podem levar a uma melhor retenção e transferência, por isso é indicado que os treinamentos sejam planejados com espaço de tempo para facilitar a assimilação pelo treinado (Brown & Warren, 2014; Janiszewski et al., 2003; Van Merriënboer & Sweller, 2005). Os cursos da modalidade presencial se destacam por apresentar diferentes combinações de domínios: cognitivo, afetivo e habilidades psicomotoras. Essa combinação propicia melhores resultados que o uso isolado do cognitivo ou afetivo (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974; Ford et al., 2018; Gagné, 1980; Lacerenza et al., 2017). Um fator relevante é que, nos cursos presenciais, o domínio cognitivo avança para os níveis de aplicação e análise, o que é favorável tendo em vista que, à medida que o aprendiz domina níveis mais avançados de acordo com a taxonomia, há mais garantia de retenção (Adams, 2015).

Nessa perspectiva, há a necessidade de revisão dos objetivos dos cursos *on-line* para melhor precisão dos verbos, definição dos critérios e adequação aos resultados esperados, a fim de evitar as divergências entre os objetivos e o desempenho esperado (Mamede & Abbad, 2018; Zerbini et al., 2012). Os objetivos podem ser elaborados com base nas taxonomias (Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974), nas habilidades necessárias das lideranças (Katz, 1986; Sarfraz, 2017) e nos desempenhos esperados.

Quanto ao instrutor, a maioria dos cursos é autoadministrado, e a ausência desse profissional pode impactar os resultados de forma negativa, já que sua presença pode gerar motivação do treinado e possibilidade de aprender com a experiência de outra pessoa (Harris et al., 2014). Portanto, atividades com alguma interação e direcionamento são válidas para melhoria dos cursos *on-line*. Já a política adotada de participação voluntária no programa pode facilitar a transferência de treinamento (Blume et al., 2010), enquanto os resultados organizacionais são mais efetivos quando a participação é obrigatória (Lacerenza et al., 2017),

soma-se, ainda, que a organização precisa selecionar os profissionais que estão na linha de sucessão para que o treinamento tenha importância e sentido tanto para o funcionário treinado quanto para a organização (Griffith et al., 2019).

Sobre a entrega e implementação, na modalidade *on-line*, há predominância do método de informação; já nos cursos presenciais, a prática esteve presente em todos os cursos e foi combinada com outros métodos como informação, demonstração e prática. Os programas de lideranças que aplicam técnicas com o aprendizado baseado na ação ativa do aprendiz são mais eficazes (Scott, 2017), pois o aprendiz participa de todo o processo (Bell & Kozlowski, 2009).

No que tange ao *feedback*, mesmo que não seja de múltiplas fontes, ele é favorável para os efeitos dos treinamentos, pois os aprendizes podem perceber os efeitos positivos dos treinamentos e elevar os níveis de aprendizagem (Day et al., 2014; Lacerenza et al., 2017; Reinhold et al., 2018). Os cursos *on-line* podem aperfeiçoar as interações, existe uma diversidade de estratégias instrucionais que podem dinamizar os cursos com recursos gráficos e animações mesmo com a comunicação assíncrona.

Quanto ao conteúdo, no programa avaliado, as habilidades *soft* (liderança, interpessoal e intrapessoais) foram predominantes, o que aumenta o potencial dos cursos de produzir efeitos benéficos em nível de resultados organizacionais (Lacerenza et al., 2017). Contudo, as habilidades em gestão de pessoas para liderar outros líderes são fundamentais alinhadas aos conteúdos de negócios, e há recomendação da literatura que o adequado é planejar os programas de lideranças de acordo com as habilidades específicas e com os resultados esperados (Katz, 1986; Mumford et al., 2007).

A modalidade virtual tem avançado nas organizações, e isso inclui os treinamentos de liderança, mas é preciso considerar, no planejamento instrucional, as estratégias de interação para troca de experiências e prática (Kimiloglu et al., 2017; Suutari & Viitala, 2008). Se, por um lado, o treinamento presencial possui a flexibilidade de alteração imediata de estratégia para adequação às necessidades de aprendizagem do aprendiz, a modalidade *on-line* permite ao aprendiz administrar seu tempo para conciliar o trabalho e o momento de treinamento. A combinação das duas modalidades é positiva para atender às diversas demandas de aprendizagem, preferências de recursos e organização do tempo, sobretudo, é necessário proporcionar interação, troca de experiências e *networking* requeridos aos treinamentos de lideranças (Lawn et al., 2017).

O último fator de análise indicou que todos os cursos possuem a avaliação de reação, e a avaliação de aprendizagem está presente em poucos cursos. É salutar repensar essa etapa de

TD&E do programa e incluir outros níveis de avaliação (Abbad et al., 2012; Kirkpatrick, 1976; Queiroga et al., 2012). E é importante, ainda, avançar na análise de outras variáveis que podem impactar os efeitos do programa, como o contexto (Damasceno et al., 2012; Souza et al., 2017).

Foi possível perceber que as características dos cursos presenciais acentuam e concretizam as habilidades necessárias à formação das lideranças por terem um desenho mais condizente com a literatura de abordagem instrucional (Arthur et al., 2003; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Bloom et al., 1972; Bloom et al., 1974; Gagné, 1985; Zerbini & Abbad, 2010) e com os resultados empíricos da literatura (Lacerenza et al., 2017) com potencial para gerar aprendizagem, retenção, generalização e transferência de treinamentos.

3.5 Considerações finais

As características do desenho instrucional do programa avaliado permitiram inferir que os cursos presenciais possuem qualidade compatível com as necessidades dos treinamentos de lideranças e, possivelmente, podem refletir em efeitos nos níveis de indivíduo e organização. Contudo, é necessário realizar a mensuração por meio de instrumentos de autoavaliação, heteroavaliação ou indicadores tangíveis que permitam confirmar os resultados e evidenciar as relações de tais características com os efeitos gerados.

A avaliação das características de desenho, entrega e implementação de treinamentos de lideranças e seus efeitos nos resultados do programa atende às diversas demandas. Os planejadores instrucionais necessitam de subsídios para o planejamento dos cursos de forma a gerar resultados efetivos na satisfação do egresso, aprendizagem, comportamento no cargo e valor final. Os gerentes, ao participarem dos treinamentos, esperam ter sua prática gerencial e de liderança aperfeiçoada mediante as competências desenvolvidas no programa, e, para isso, é necessário que o treinamento seja delineado conforme a avaliação das necessidades. E as organizações fazem investimento de recursos financeiros, materiais e humanos em ações instrucionais e têm a expectativa de que a qualidade dos cursos ofertados seja compatível com os resultados almejados na estratégia organizacional.

O estudo apresenta contribuições à literatura ao evidenciar a necessidade de equivalência entre necessidades de treinamento, objetivos instrucionais, desempenhos esperados e estratégias instrucionais para gerar efeitos positivos dos treinamentos. A contribuição prática é que as organizações podem utilizar os roteiros e métodos utilizados neste estudo para avaliar os treinamentos de lideranças tanto da modalidade *on-line* quanto

presencial, a fim de verificar se o planejamento instrucional está adequado e propício para produzir os desempenhos esperados. A contribuição metodológica pode ser apontada pela utilização, em conjunto, das variáveis moderadoras que geram efeitos em diversos níveis e das abordagens instrucionais para avaliar o programa.

Como limitações, aponta-se que a avaliação foi realizada a partir de fontes secundárias e, para prosseguir com o escopo da pesquisa, é importante aprofundar com outras fontes de pesquisas e instrumentos para avaliar os resultados dos treinamentos de liderança de acordo com as características de desenho, entrega e implementação e como elas afetam os níveis de resultados do indivíduo e da organização. Essa avaliação ocorreu em uma única organização e com um único programa, por isso, restringe a generalização dos resultados. Sugere-se realizar o processo similar com outros programas e outras instituições para comparação de resultados. Outra possibilidade é a comparação de cursos presenciais, *on-line*, *game* e outros para identificar se existem diferenças significativas de características que podem gerar efeitos em níveis de resultados distintos.

3.6 Referências

- Abbad, G. da S. (1999). *Um Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Abbad, G. da S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 244-284). Artmed.
- Abbad, G. da S., Nascimento, A., & Gaspar, F. (2020). Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, A. C. S. Vasquez (Org.), *Avaliação Psicológica no contexto organizacional e do trabalho* (pp. 226-246). Artmed.
- Abbad, G. da S., Nogueira, R., & Walter, A. M. (2006). Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad & L. Mourão (org.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 255-281). Artmed.
- Abbad, G. da S., Zerbini, T., & Borges-Ferreira, M. F. (2012). Medidas de reação a cursos presenciais. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas* (pp. 145-162). Artmed.

- Abbad, G. da S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad & L. Mourão (org.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 576). Artmed.
- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Avolio, B. J., Avey, J. B., & Quisenberry, D. (2010). Estimating return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, 21(4), 633-644. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.006>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Bell, B. S., & Federman, J. E. (2013). E-learning in postsecondary education. *The Future of Children*, 23,165-185. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2013.0007>
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2009). Toward a theory of learner-centered training design: An integrative framework of active learning. In S. W. J. Kozlowski, E. Salas (Eds.), *Learning, Training, and Development in Organizations* (pp. 263-300). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878385>
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio primeiro: domínio cognitivo*. Globo.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1974). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio segundo: domínio afetivo*. Globo.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas* (pp. 20-35). Artmed.
- Brown, T. C., & Warren, A. M. (2014). Evaluation of transfer of training in a sample of union and management participants: A comparison of two self-management techniques. *Human Resource Development International*, 17(3), 277–296.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2014.907975>
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali. *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas* (pp. 506-520). Artmed.
- Collins, D. B., & Holton, E. F. III. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Damasceno, S. M. S., Abbad, G. da S., & Meneses, P. P. M. (2012). Modelos lógicos e avaliações de treinamentos organizacionais. *Paidéia*, 22(52), 217–228.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200008>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of applied Psychology*, 78(3), 352.
- Ford, K., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(octubre 2017), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Gagné, R. M. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Globo.
- Gagné, R. M. (1985) *The Condition of Learning and the Theory of Instruction* (4th ed.). Reinhart and Winston.
- Gekara, V., & Snell, D. (2017). Designing and delivering skills transferability and employment mobility: the challenges of a market-driven vocational education and

- training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 6820, 1–23.
<http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2017.1392996>
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in Organizations: Needs Assessment* (4th ed.). Development and Evaluation.
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315.
- Grossman, R., Salas, E., Pavlas, D., & Rosen, M. A. (2013). Using instructional features to enhance demonstration-based training in management education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 219–243.
- Güney, Z. (2019). Four-Component Instructional Design (4C/ID) Model Approach for Teaching Programming Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 142–156
- Harris, T. B., Chung, W., Hutchins, H. M., & Chiaburu, D. S. (2014). Do trainer style and learner orientation predict training outcomes? *Journal of Workplace Learning*, 26(5).
<https://doi.org/10.1108/JWL-05-2013-0031>
- Hogan, R., & Warrenfeltz, R. (2003). Educating the modern manager. *Academy of Management Learning & Education*, 2, 74–84.
<http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2003.9324043>
- Hughes, A. M., Gregory, M. E., Joseph, D. L., Sonesh, S. C., Marlow, S. L., Lacerenza, C. N., ... & Salas, E. (2016). Saving lives: A meta-analysis of team training in healthcare. *Journal of Applied Psychology*, 101(9), 1266.
- Janiszewski, C., Noel, H., & Sawyer, A. G. (2003). A Meta-analysis of the Spacing Effect in Verbal Learning: Implications for Research on Advertising Repetition and Consumer Memory. *Journal of Consumer Research*, 30(1), 138–149.
<https://doi.org/10.1086/374692>
- Katz, R. L. (1986). *As habilitações de um administrador eficiente* (Coleção Harvard de Administração, v. 1). Nova Cultural.
- Khalil, M. K., & Elkhider, I. A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in physiology education*, 40(2), 147–156.
- Kimiloglu, H., Ozturan, M., & Kutlu, B. (2017). Perceptions about and attitude toward the usage of e-learning in corporate training. *Computers in Human Behavior*, 72, 339–349.

- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Lawn, S., Zhi, X., & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education, 17*(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>
- Lee, Y. J., & Suh, J. (2018). Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations. *Review of Public Personnel Administration, 38*(4), 431–450. <https://doi.org/10.1177/0734371X16674783>
- Magerko, B., Wray, R. E., Holt, L. S., & Stensrud, B. (2005). Improving interactive training through individualized content and increased engagement. *The Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference (IITSEC), 2005*, 1–11.
- Mamede, W., & Abbad, G. da S. (2018). Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: avaliação conforme a taxonomia de Bloom. *Educação e Pesquisa, 44*, e169805. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201710169805>.
- McCall, M. W. Jr. (1998). *High flyers: Developing the next generation of leaders*. Harvard Business School Press.
- Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly, 18*(2), 154–166.
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review, 39*(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>
- Queiroga, F., Andrade, J. M., Borges-Andrade, M. F., Nogueira, R., & Abbad, G. da S. (2012). Medidas de aprendizagem em TD&E: fundamentos teóricos e metodológicos. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*. Artmed.
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional design* (vol.2). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-

- analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1–14.
- Richard, B. W., Holton, E. F., & Katsioloudes, V. (2014). The use of discrete computer simulation modeling to estimate return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, 25(5), 1054–1068. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.03.002>
- Salas, E., Benishek, L., Coultas, C., Dietz, A., Grossman, R., Lazzara, E., & Oglesby, J. (2015). *Team training essentials: A research-based guide*. Routledge.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Sarfraz, H. (2017). Strategic leadership development: simplified with Bloom’s taxonomy. *Industrial and Commercial Training*, 49(1), 40–47. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2016-0056>
- Scott, K. S. (2017). An integrative framework for problem-based learning and action learning: Promoting evidence-based design and evaluation in leadership development. *Human Resource Development Review*, 16(1), 3–34.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421–442
- Souza, D. B. L. de, Abbad, G. da S., & Gondim, S. M. G. (2017). Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14(20), 1–19. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1429>
- Suutari, V., & Viitala, R. (2008). Management development of senior executives: Methods and their effectiveness. *Personnel Review*, 37(4), 375–392. <https://doi.org/10.1108/00483480810877561>
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147–177.
- Weaver, S. J., Rosen, M. A., Salas, E., Baum, K. D., & King, H. B. (2010). Integrating the science of team training: Guidelines for continuing

- education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 30, 208–220. <http://dx.doi.org/10.1002/chp.20085>
- Winiarska-Januszewicz, A. A. & Winiarski, J. (2014). Advancing leadership pipeline through the development of high-potential employees. *Journal of Intercultural Management*, 6(1), 17–25.
- Zain, I. M. (2018). The collaborative instructional design system: An Innovative Instructional Design Tool for 21st Century Learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 19(4), 11–36.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010a). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social Do Trabalho*, 13, 177–193. http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1516-37172010000200003&script=sci_arttext&tlng=es
- Zerbini, T., & Abbad, G. S. (2010b). Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(2), 97–111.
- Zerbini, T., Coelho Junior, F. A., Abbad, G. da S., Mourão, L., Alvim, S., Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*. Artmed.

ESTUDO 4 – CONSTRUÇÃO E OBTENÇÃO DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE UM PROGRAMA DE TREINAMENTO DE LIDERANÇAS

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças oferecido por uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte de âmbito nacional. O método compreendeu etapas de elaboração da escala (análises documentais) e busca de evidências de validade psicométrica do instrumento por meio de validação por juízes, semântica e empírica com aplicação em uma amostra de participantes do programa. O questionário foi aplicado por meio eletrônico. As respostas dos participantes ao instrumento foram submetidas a análises fatoriais exploratórias (AFEs) e de confiabilidade com 561 líderes treinados, lotados em todas as regiões geográficas do Brasil. Os resultados indicaram a pertinência de solução fatorial composta por 34 itens, divididos em cinco fatores, com amplitude das cargas (0,409 – 0,905) e 65,81% de variância total explicada. O fator 1, com 10 itens, é denominado *compliance* e controle ($\alpha = 0,955$); o fator 2, com 4 itens, interpretado como gestão do clima organizacional ($\alpha = 0,914$); o fator 3, composto por 6 itens denominado de entrevista de seleção ($\alpha = 0,946$); o fator 4, composto por 7 itens, denominado de conciliação e mediação de conflitos ($\alpha = 0,861$); o fator 5, composto por 7 itens, interpretado como gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal ($\alpha = 0,850$). A principal contribuição deste estudo é a apresentação do processo de elaboração da escala de impacto em profundidade desenvolvida com base nos objetivos instrucionais e a proposta de uma escala para mensurar os resultados do desempenho das lideranças treinadas. A escala possui evidências de validade psicométrica e pode ser aplicada em outras organizações que ofereçam programas voltados ao desenvolvimento de competências listadas no instrumento.

Palavras-chave: Impacto do treinamento no trabalho. Treinamento de lideranças. Construção de escala.

Os treinamentos de lideranças têm oferta crescente nas organizações e consomem a maior parte do orçamento de treinamento das organizações (Ho, 2016; Powell & Yalcin, 2010). Para garantir a qualidade desses treinamentos, é necessária uma avaliação sistemática dos processos e efeitos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) para verificar os resultados e as mudanças que afetam tanto o indivíduo quanto a organização (Avolio, Walumbwa et al., 2009; Collins & Holton, 2004; Powell & Yalcin, 2010; Santos et al., 2015). A avaliação é a etapa que consiste no levantamento de dados que servirão como retroalimentação do sistema instrucional por meio de identificação de lacunas, falhas e aspectos positivos do treinamento (Goldstein, 1980; Tannenbaum et al., 2017).

Para a avaliação da efetividade do treinamento de lideranças, é possível verificar sua capacidade de demonstrar se o treinamento foi aplicado no trabalho (Berumen et al., 2019),

com a mensuração de fatores-chave que estejam vinculados à experiência e rotina do líder treinado e às características do projeto do treinamento (Ford et al., 2018).

O efeito do treinamento no trabalho do egresso é denominado de transferência de treinamento (Baldwin & Ford, 1988) ou impacto do treinamento no nível do indivíduo (Abbad, 1999; Mourão et al., 2013). De acordo com Hamblin (1978), a aplicação de conhecimento, habilidades e atitudes possibilita melhorias no comportamento no cargo. O instrumento deste estudo é denominado impacto de treinamento em profundidade, que avalia os resultados específicos de um programa (ou de um treinamento) em situações do trabalho (Abbad et al., 2003). Esse impacto em profundidade refere-se a resultados, contribuições e consequências diretas dos treinamentos no desempenho do egresso, mensurados a partir de itens extraídos dos objetivos instrucionais e do conteúdo dos treinamentos.

Para esse tipo de análise, o desenho instrucional deve ter qualidade (Gekara & Snell, 2017) e refletir no trabalho do indivíduo treinado novas habilidades (Bawono & Purnomo, 2017). A aquisição, a generalização e a transferência de aprendizagem podem ocorrer com o planejamento adequado (Mourão et al., 2013; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Trevisan & Amaral, 2013; Zerbini & Abbad, 2010), iniciado com a avaliação das necessidades de treinamento (ANT) (Brown & Warren, 2014).

Diante do exposto, o objetivo do estudo é apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças oferecido por uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte de âmbito nacional. O programa é composto por 11 cursos na modalidade *on-line* e quatro cursos na modalidade presencial.

A escala de avaliação de impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE) foi desenvolvida em etapas, e optou-se pelo uso do termo gerencial no instrumento para facilitar o entendimento e se aproximar da linguagem utilizada na instituição pesquisada. Com base nisso, foi criado um conjunto de itens de avaliação. Em seguida, buscou-se realizar a compreensibilidade de conteúdo, avaliação semântica e por juízes. Por fim, os itens foram submetidos à análise fatorial exploratória (AFE) para revelar a estrutura subjacente de fatores.

A originalidade do estudo é pela proposta de uma escala de avaliação de resultados de um programa de treinamento de lideranças baseado em conteúdos intrapessoal, interpessoal, de liderança e negócios, aplicado nas modalidades *on-line* e presencial. Esse é um estudo pouco frequente na literatura acerca de etapas de construção e validação de instrumento em profundidade no contexto de treinamento de lideranças.

4.1 Treinamento de lideranças

A revisão sobre desenvolvimento de lideranças num período de 25 anos identificou que o campo é focado na perspectiva de treinamentos que visam o desenvolvimento intrapessoal (Day & Dragoni, 2015). Essa abordagem trata do desenvolvimento de líderes com foco em iniciativas de ação educacional direcionadas para o autodesenvolvimento, como a automotivação e a autoconsciência (Day, 2000).

As teorias das organizações propuseram, ao longo dos anos, que o papel do gerente é abrangente e multidimensional e compreende competências intrapessoal e informacional, como monitor e de decisão (Mintzberg, 1975). A taxonomia de Katz (1986) explica que as habilidades específicas da função (técnica), da relação com pessoas (humanas) e da compreensão sistêmica de negócio, mercado e sociedade (cognitiva) compõem o perfil adequado de um gerente e seu processo de treinamento.

Numa perspectiva mais ampla da liderança, treinamento e desenvolvimento estão mais direcionados para as capacidades coletivas (capital social) e não apenas para as individuais (capital humano). Enquanto as pesquisas sobre capital humano suscitam os resultados em nível de indivíduo e de unidade (Kim & Ployhart, 2014), o capital social é centrado nas relações humanas, na organização e nas expectativas dos acionistas (George & Chaze, 2009; Jiang & Liu, 2015).

A corrente teórica Visão Baseada em Recursos (VBR) pressupõe resgatar as vertentes do capital humano e o capital social como vantagem competitiva a partir dos recursos e das competências da organização (Barney, 1991; Rahman et al., 2013). Os investimentos em treinamento e desenvolvimento de lideranças estão positivamente relacionados ao capital humano e social (George & Chaze, 2009; Jiang & Liu, 2015; Kim & Ployhart, 2014; Subramony et al., 2018), o que confere vantagem competitiva às organizações (Barney, 1991).

Uma pesquisa avaliou treinamentos de lideranças e sua influência no desempenho organizacional, tendo como mediadores o capital humano e o capital social, com 223 gerentes de Recursos Humanos da Índia (Subramony et al., 2018). Os achados evidenciaram que os treinamentos de conteúdo intrapessoal foram relacionados ao capital humano e os de conteúdo interpessoal estavam relacionados ao capital social. Por sua vez, o capital humano foi mediador do treinamento intrapessoal e do crescimento das vendas. Os autores justificaram que é necessário maior tempo de avaliação para detectar efeitos do capital social no nível econômico.

Estudos sobre treinamentos em autogestão apoiam que há maior autoeficácia após o treinamento (Brown & Warren, 2014). O desenvolvimento de competências do líder como autoliderança e autoconsciência pode contribuir para o gerenciamento do estresse decorrente dos desafios da rotina gerencial (Unsworth & Mason, 2012). Gerentes de níveis intermediários apontaram no autorrelato níveis mais elevados de percepção, compreensão e regulação emocional intrapessoal e alegria após treinamento (García et al., 2017), com tamanhos dos efeitos de médio a alto.

A avaliação de treinamentos de liderança com conteúdo intrapessoal em empresas de prestação de serviços permitiu aos egressos perceberem que, na rotina do trabalho, havia uma dificuldade de comunicação. A condução do programa, ao longo de dois anos, permitiu o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, como saber ouvir a equipe e colegas, que permitiram um melhor relacionamento (Cherniss et al., 2010). Outros estudos também apontam melhor integração com a equipe e prática de *feedback* como novos comportamentos aplicados no trabalho após os treinamentos (Watkins et al., 2011).

O que se observa é que nem todos os líderes que ocupam cargos formais na hierarquia organizacional possuem liderança eficaz (Silva & Mourão, 2015). Numa perspectiva comportamental, há evidências de que os líderes possuem influência sobre os indivíduos e as equipes e podem gerar efeitos no desempenho da organização com comportamento mais assertivo de liderança (Yukl, 2012). Dessa forma, as estratégias, os métodos e os recursos utilizados nos treinamentos podem gerar efeitos de melhorias no desempenho dos líderes treinados, a exemplo de um treinamento da área de saúde em que, ao aplicar o uso de simulação, houve uma melhoria de 56% no comportamento dos líderes treinados (Fernandez et al., 2020).

No ambiente organizacional, os cursos mediados por tecnologia são cada vez mais utilizados (Lawn et al., 2017) em virtude de benefícios que facilitam a disseminação do conhecimento para funcionários que estão dispersos geograficamente, a flexibilidade de horário para realizar as atividades instrucionais, a personalização da trajetória nos treinamentos do programa, a possibilidade de uso de recursos interativos, entre outras vantagens (Mourão et al., 2014).

Da mesma forma, os cursos presenciais evidenciaram que o desenho do treinamento (Velada et al., 2007) foi preditor de impacto ($\beta = 0,31, p < 0,01$). As estratégias de treinamento impactaram no comportamento de líderes treinados com melhorias, principalmente, no uso adequado da comunicação e na frequência de *feedbacks* e reuniões (Lapão & Dussault, 2011).

O conteúdo é outra importante característica do desenho (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Taylor et al., 2009). Os conteúdos que visam desenvolver habilidade de negócio possuem efeito mais elevado para transferência, enquanto as habilidades intrapessoais, interpessoais e de negócios apresentam maiores efeitos para resultados dos subordinados e da organização (Lacerenza et al., 2017).

Esses resultados são importantes para os planejadores instrucionais, que podem recorrer aos conteúdos *soft skills* (intrapessoal, interpessoal e de liderança) ou *hard skills* (negócios) de acordo com os resultados que se pretende alcançar com a ação instrucional. Muitos programas de treinamento de lideranças utilizam a combinação de diversos conteúdos de habilidades *soft skills* para gerar efeitos no nível de transferência (Brown & Warren, 2014; Getha-Taylor et al., 2015; Schwarz et al., 2016; Seiler et al., 2011).

4.1.1 Impacto de treinamento no trabalho do líder

A avaliação de treinamentos exige coleta e apuração sistemática dos dados (Mourão & Borges-Andrade, 2005), pois o treinamento é um fenômeno complexo e interligado com outras variáveis, como contexto, suporte e clientela (Abbad, 1999). Os modelos de avaliação de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) são reconhecidos internacionalmente e aplicados em pesquisas de avaliação. O primeiro sugeriu quatro critérios de avaliação: a reação, a aprendizagem, o desempenho no cargo e os resultados; e o segundo agregou uma divisão no último nível para mudança organizacional e valor final. O terceiro nível é o foco do presente estudo, pois implica mudanças no comportamento no trabalho dos egressos.

No Brasil, Borges-Andrade (2002) suscitou a discussão de que, no nível de comportamento no cargo, deve-se analisar se a mensuração do treinamento ocorreria em “amplitude” ou “profundidade”. O impacto em amplitude (também denominado de “impacto em largura”) está relacionado aos efeitos indiretos do treinamento sobre o desempenho geral do egresso, e o impacto em profundidade é o efeito direto de uma ação instrucional específica sobre o desempenho do egresso (Zerbini et al., 2012). O Modelo Integrado de Avaliação de Impacto (IMPACT) foi um marco no Brasil nos estudos de impacto e é composto pela percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho (Abbad, 1999). O componente impacto é correlato à transferência.

O impacto em profundidade em treinamento de lideranças pode ser mensurado por medidas quantificáveis com uso de indicadores da organização ou medidas perceptuais, sendo

que as perceptuais podem ser obtidas por diferentes fontes, como aprendizes, pares, subordinados e superiores (Taylor et al., 2009). Estudos metanalíticos sobre efetividade de treinamento de lideranças (Lacerenza et al., 2017) e sobre transferência de treinamentos de liderança (Taylor et al., 2009) constataram que houve transferência positiva do treinamento de lideranças, o que denota a sua relevância na mudança do comportamento ou desempenho do egresso no cargo.

Com o intuito de averiguar o impacto do conteúdo do treinamento no trabalho do egresso, no nível individual, Getha-Taylor et al. (2015) apresentou um estudo com 167 supervisores de um órgão público dos Estados Unidos da América, considerando a diferença entre os escores dos fatores pós e pré-treinamento para o desenvolvimento das habilidades de liderança, conforme apregoa Katz (1986). Os resultados apontaram que as lideranças conceitual e interpessoal tiveram aumentos significativos após o treinamento. Contudo, houve efeito de decaimento para as habilidades conceituais, indicando que, quanto maior o tempo após o treinamento, menor será o efeito.

Na literatura internacional, há o desenvolvimento de escalas específicas para o treinamento de lideranças, muitas delas são baseadas no modelo de critérios de avaliação de Kirkpatrick; entretanto, não há detalhamento sobre sua construção (Culpin et al., 2014; Getha-Taylor et al., 2015; Martin, 2010). Outros estudos de transferência usaram escalas como as de Tesluk et al. (1995) e de Holton et al. (2000) adequadas ao contexto de treinamento de lideranças (Sparr et al., 2017; Velada et al., 2007). Em treinamentos mais direcionados às habilidades intrapessoais, há a combinação de inventários como o *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS), com 24 itens, que foi utilizado para avaliar os diferentes componentes de inteligência intrapessoal ($\alpha = 0,90$), clareza ($\alpha = 0,90$) e reparo do humor ($\alpha = 0,86$); e o teste de empatia cognitiva e afetiva (TECA), de 33 itens, para avaliar a empatia ($\alpha = 0,86$) e seus diferentes componentes, como perspectiva ($\alpha = 0,70$), compreensão emocional ($\alpha = 0,74$), angústia pessoal ($\alpha = 0,78$) e alegria empática ($\alpha = 0,75$) (García et al., 2017).

Neste estudo, optou-se pela construção e validação de um instrumento de impacto em profundidade, desenvolvido com base na análise dos objetivos instrucionais do programa de treinamento (Zerbini et al., 2012).

4.2 Método

O presente estudo é exploratório e descritivo e teve como objetivo apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças oferecido por uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte de âmbito nacional. Para a elaboração e validação da escala, foram conduzidos: análises documentais, validação por juízes, validação semântica e validação empírica com 561 respondentes que ocupam cargo de gestão.

Nesta seção, são apresentadas as características da organização investigada, algumas características do programa de treinamento para o qual o instrumento de impacto foi elaborado, os procedimentos de construção e validação semântica e por juízes e, ainda, os procedimentos de coleta e análise de dados adotados.

4.2.1 A organização pesquisada

Este estudo foi realizado em uma instituição bancária nacional, de economia mista, constituída por mais de 5.000 unidades de negócio e mais de 100.000 funcionários. Em 2002, essa instituição criou sua universidade corporativa (UC) (Relatório da Instituição, 2018).

O último relatório divulgado pela UC apontou que, no ano de 2018, foram investidos R\$ 101,9 milhões de reais em treinamentos e formação continuada, totalizando mais de 11 milhões de horas de capacitação, com média de 116,20 horas de capacitação por funcionário. A UC investe em treinamentos para todos os níveis funcionais, com diversificação entre modalidades presenciais e *on-line*.

4.2.2 O programa de treinamento de lideranças avaliado

O programa de treinamento de lideranças avaliado é baseado no modelo de trilhas de aprendizagem, denominado *pipeline* de lideranças. Esse modelo define que a formação das lideranças deve ser como uma trilha em que o aprendiz escolhe o percurso a seguir, de acordo com suas necessidades e da organização (Charam, 2018; Griffith, Baur, & Buckley, 2019).

O programa de treinamento é formado por quatro módulos: (1) básico, (2) intermediário, (3) avançado, e (4) exclusivo 1º gestor de unidade de negócios. O módulo básico é composto por 11 treinamentos com carga horária total de 32 horas, exclusivamente, na modalidade *on-line*, sobre os temas de referenciais de liderança da instituição pesquisada, *compliance* e controles, conciliação e mediação de conflitos, clima organizacional, orientação

e autoconhecimento, fundamentos de entrevista de seleção e gestão de desempenho e competências.

O módulo intermediário é composto por três treinamentos com carga horária de 48 horas totais, exclusivamente, na modalidade presencial, sobre os temas gestão do clima organizacional, segurança de pessoas e ambientes e entrevista de seleção. O módulo avançado é composto por um curso presencial sobre mediação de conflitos, com carga horária de 20 horas.

Por fim, há a proposta de um estágio na unidade de negócios para funcionários nomeados para a função de gerente geral, com carga horária de 82 horas. Contudo, a avaliação do programa é baseada nos 15 treinamentos, tendo em vista que o estágio ainda está em uma fase incipiente na instituição. Os treinamentos *on-line* são realizados conforme o planejamento do aprendiz, enquanto os presenciais seguem o cronograma da universidade corporativa e possuem como pré-requisito a realização dos cursos *on-line* do mesmo tema.

4.2.3 Procedimentos de construção da Escala de avaliação de Impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE)

Para confiabilidade e análise mais sistemática, o programa de treinamento de lideranças foi avaliado no primeiro momento por 10 especialistas em avaliação de treinamento de lideranças que compõem um grupo de pesquisa na Universidade de Brasília (cinco alunos de graduação do curso de Psicologia e cinco alunos do doutorado em Administração ou em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). O grupo de pesquisa Impacto (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/259623>) está em atividade há mais de 20 anos, com estudos em avaliação de treinamentos presenciais e a distância, desenho instrucional, taxonomias de aprendizagem, elaboração de instrumentos de avaliação, tecnologias de ensino e treinamentos gerenciais.

A elaboração da escala de avaliação do impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE) foi baseada em análises dos materiais didáticos de cada curso componente do programa (plano de ensino, *slides*, cadernos do multiplicador, instrutor e participante) e no acesso à plataforma da universidade corporativa.

Cada especialista de treinamento fez a proposição de itens para mensurar o impacto em profundidade com base nos objetivos instrucionais, conteúdos e resultados de desempenhos esperados dos egressos. O passo seguinte foi a busca de consenso sobre a

redação dos itens, feita por dupla de especialistas, considerando o critério de que os itens deveriam refletir efeitos dos cursos sobre comportamentos observáveis dos egressos no ambiente de trabalho.

Em seguida, a qualidade e a precisão da redação dos itens extraídos dos objetivos instrucionais foram analisadas em quatro oficinas de trabalho feitas pelo grupo Impacto. Uma quinta oficina foi realizada para finalizar a análise conjunta e viabilizar a redação e a formatação dos itens do instrumento.

Após definição dos itens, foi escolhida a escala de pontuação compatível com o objetivo de investigação do instrumento, com ancoragem de cinco pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*), e instruções objetivas e precisas de preenchimento. A validação de conteúdo e semântica foi realizada em seguida.

4.2.4 Validação de conteúdo e semântica da Escala de avaliação de Impacto de treinamentos gerenciais no trabalho do egresso (ITGERE)

A escala, em sua primeira versão, composta por 55 itens, foi submetida à validação de conteúdo por juízes especialistas. Essa etapa foi adotada para julgamento e verificação da adequação, legitimidade e credibilidade do conteúdo do instrumento (Pasquali, 2010; Rubio et al., 2003). Atuaram como juízes para validação de conteúdo dois doutorandos, um do programa de Pós-graduação em Administração e outro do programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília e um doutor em Administração, todos os quais especialistas em avaliação de treinamentos. Além desses, participaram desta etapa duas doutorandas em administração e especialistas em construção de instrumentos. Estes juízes não participaram das etapas anteriores de construção dos instrumentos, conforme recomendam Balbinotti et al. (2006).

Os itens foram dispostos numa planilha no *Microsoft Office Excel* e disponibilizados para cada juiz (Apêndice H). A primeira instrução para os juízes foi relacionar a categoria de conteúdo a que cada item pertencia. A Tabela 4.1 apresenta as dimensões de conteúdo com suas definições constitutivas.

Tabela 4.1

Categoria de conteúdo para a validação dos juízes

Categoria de conteúdo	Definição constitutiva
<i>Compliance</i> e controle	Refere-se ao gerenciamento de risco de conformidade e ao fortalecimento do sistema de controles internos.

(Continuação)

Categoria de conteúdo	Definição constitutiva
Segurança de pessoas e ambiente	Refere-se às habilidades gerenciais de prevenção de riscos, à segurança patrimonial e de pessoas e ao monitoramento de uso de dispositivos de segurança.
Conciliação e mediação de conflitos	Refere-se às habilidades de gerenciamento e resolução de conflitos no ambiente de trabalho.
Gestão do clima organizacional	Refere-se às habilidades gerenciais de análise e interpretação de resultados de pesquisas de clima, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria do clima da equipe.
Entrevista de seleção	Refere-se às habilidades gerenciais para a condução de entrevistas de seleção.
Gestão da jornada de trabalho	Refere-se às habilidades gerenciais de aplicação das normas e legislação sobre a jornada de trabalho, bem como as implicações do não cumprimento na dependência sob sua responsabilidade.
Planejamento de carreira	Refere-se às habilidades gerenciais de orientação profissional e gerenciamento de carreira.
Gestão de competências e desempenho de pessoas	Refere-se às habilidades gerenciais para auxiliar o desenvolvimento de competências e gerenciamento de desempenho da equipe.

Em seguida, os juízes deveriam avaliar cada item por meio de dois critérios, a *clareza de linguagem* e a *pertinência prática*. A clareza de linguagem diz respeito a quanto cada item é compreensível e expressa adequadamente o que se espera medir, com o uso da escala de cinco pontos, em que 1 corresponde a *não há clareza* e 5 a *há muita clareza*. O critério de pertinência prática se refere a quanto cada item é apropriado, adequado e relevante para atingir os objetivos propostos, e a escala de cinco pontos utilizada variou de 1, para *não há pertinência*, a 5, para *há muita pertinência*.

Ao receber o retorno dos juízes, o primeiro passo foi analisar se havia a concordância entre os juízes de alinhamento do item com as respectivas categorias e se havia alguma sugestão de modificação do item. O critério adotado para permanência do item no instrumento foi apresentar pelo menos 80% de concordância entre as respostas dos juízes, e os ajustes foram realizados em conformidade com as sugestões. Alguns itens foram excluídos por motivos como: muito genérico, repetitivo, com altos níveis de desejabilidade social e óbvio em relação às suas tarefas (ver Tabela 4.2).

Tabela 4.2

Ajustes e exclusão de itens do instrumento

Categoria	Itens excluídos	Itens ajustados
Compliance e controle	51, 46, 49	4
Gestão de competências e desempenho de pessoas	2	44
Gestão de Jornada de Trabalho	48, 9, 19, 23, 34, 48	-
Entrevista de seleção	-	1
Segurança de pessoas e ambiente	55	-
Planejamento de carreira	-	40

Nessa etapa, o coeficiente de validade de conteúdo (CVC), que mensura o grau de concordância de respostas dos juízes para cada item, foi analisado em relação aos critérios de

clareza de linguagem e pertinência prática. Para cada item, é recomendado apresentar um valor de CVC $\geq 0,8$; caso contrário, é necessário reformular o item ou retirá-lo (Balbinotti et al., 2006; Hernández-Nieto, 2002; Pasquali, 1999, 2010). A fórmula utilizada consta na Figura 4.3.

Tabela 4.3

Fórmula do CVC e descrição

Fórmula do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)	
1	Média de cada item: soma dos valores obtidos na escala de Likert (x) para os diferentes juízes dividida pelo número de juízes (J) $M_x = \sum x / J$
2	CVC do item: média do item pelo número máximo que o item poderia alcançar $CVC_i = M_x / V_{\text{máx}}$
3	CVC _c : CVC do item subtraído da constante (Pe _i) da fórmula $CVC_c = CVC_i - (1/J)^J$
4	CVC total: média do CVC do item subtraído da média da constante $CVC_t = M_{cvc_i} - M (1/J)^J$

Nota. CVC_i – Coeficiente de validade de conteúdo de cada item; CVC_c – Coeficiente de validade de conteúdo de cada item subtraído da constante; Pe_i – Constante de fórmula; CVC_t – Coeficiente de validade de conteúdo total do critério.

O CVC foi calculado utilizando a fórmula da Figura 4.1. As análises foram conduzidas no *software Microsoft Office Excel*. Os resultados do CVC_t para os critérios de clareza de linguagem e pertinência prática foram satisfatórios (ver Tabela 4.3). Apenas o item 7 apresentou um CVC de clareza de linguagem insatisfatório, mas foi revisado para melhor entendimento e aceito para compor o instrumento.

Tabela 4.4

Cálculo do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)

Critérios de validação	CVC total	CVC reavaliado e aceito
Clareza de linguagem	0,91	Item 7 (CC): 0,76
Pertinência prática	0,95	-

Em seguida, a escala com 44 itens foi submetida à análise semântica, da qual participaram, na primeira etapa, o planejador instrucional do programa e uma assessora de avaliação de treinamentos da universidade corporativa. O planejador instrucional sugeriu a eliminação de seis itens. Um deles era pertinente apenas a algumas unidades de negócio da instituição e não era pertinente aos cargos dos respondentes de outras áreas. Os outros cinco itens não refletiam a rotina das lideranças na categoria de entrevista de seleção, pois eram pertinentes à área de gestão de pessoas. A contribuição foi importante para aproximação do instrumento à realidade organizacional de acordo com a cultura e rotinas dos egressos.

Na segunda etapa da validação semântica, o instrumento foi apresentado já em seu formato digital para três líderes egressos do programa de treinamento de liderança. Foi solicitado que eles respondessem todas as perguntas e ao final informassem se houve alguma dificuldade de compreensão dos itens ou das instruções, se o instrumento refletia os conteúdos do programa e se eles sugeriam alguma alteração. Um egresso apontou apenas uma diferença sutil no nome de um dos cursos do programa. As sugestões foram incorporadas à versão final do instrumento, que totalizou 8 categorias e 38 itens (Apêndice I).

A validação empírica do instrumento foi a próxima etapa, aquela em que o instrumento foi enviado para os egressos do programa, conforme detalhado a seguir.

4.2.5 Participantes

A escala ITGERE foi aplicada aos egressos dos treinamentos do programa. A coleta de dados foi *on-line*, com a apresentação do objetivo da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos usuários. O questionário foi disponibilizado pela própria universidade corporativa na plataforma *Lime Survey*, conforme política interna e por ela ser um recurso que possibilita: (i) economia de tempo, (ii) baixo custo, (iii) controle da quantidade de respondentes e (iv) geração de convites eletrônicos para participação na pesquisa. Além do convite inicial, foram enviados convites semanais de lembretes para aqueles que ainda não haviam respondido.

O universo de funcionários treinados é de 2.529 profissionais com cargo formal de liderança e 2.162 que realizaram os cursos e não possuem cargos de liderança. Foram obtidas 958 respostas, no período de 15 de maio a 22 de junho de 2020, alcançando uma taxa de retorno de 20,4%. O momento da aplicação foi em meio à pandemia da covid-19, com consequências na rotina da instituição, o que pode ter interferido na quantidade de respondentes, mas, suficiente para os testes estatísticos necessários.

Os dados foram importados para o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22, para análise descritiva e análises fatoriais exploratórias e de consistência interna. Na limpeza do banco de dados, foram excluídos 11 questionários por não terem respostas para parte das questões de impacto. Dos 947 questionários válidos, foi identificado que 561 (59%) respondentes possuíam cargo formal de liderança e 386 (41%) não possuíam cargo de liderança. Apenas os dados dos respondentes com cargo formal de liderança foram utilizados para a análise de evidência de validação do instrumento. O critério do tamanho amostral atende ao pressuposto de número de respondentes que corresponda a, no

mínimo, cinco vezes o número das variáveis do instrumento, tendo em vista que o instrumento de impacto em profundidade possui 38 itens (Hair et al., 2009).

Na amostra, predominaram homens (66,84%), com média de idade de 44 anos ($DP = 6,76$), oriundos de todas as regiões do Brasil com maior quantidade da região Sudeste (39,57%), com pós-graduação *lato sensu* (84,67%), com média de 17,2 anos de tempo de serviço na empresa pesquisada ($DP = 7,46$), que ocupam cargos formais em nível de liderança intermediária (50,98%) e cujas equipes possuem, em sua maioria, 10 ou mais funcionários (51%).

Tabela 4.5

Perfil da amostra utilizada para validação da escala ITGERE

Variável	Freq.	%	Variável	Freq.	%
Sexo			Localização geográfica		
Feminino	186	33,16	Centro-Oeste	99	17,65
Masculino	375	66,84	Nordeste	100	17,83
			Norte	26	4,63
Nível Liderança			Sudeste	222	39,57
Liderança baixa	268	47,77	Sul	112	19,96
Liderança intermediária	286	50,98	Exterior	2	0,36
Liderança alta	7	1,25			
Escolaridade			Tamanho da equipe		
Médio	11	1,96	Até 9 funcionários	273	48,7
Superior	44	7,84	A partir de 10 funcionários	286	51
Pós-graduação – Especialização	475	84,67	Ausente	2	0,4
Mestrado	30	5,35			
Doutorado	1	0,18			

4.2.6 Procedimento de evidências de validade da escala ITGERE

Para análise de evidências de validade do instrumento, o teste de normalidade Coeficiente de Mardia foi executado a fim de verificar as premissas de normalidade dos itens da escala (Field, 2009). Além disso, as estatísticas de curtose e os histogramas com a distribuição de respostas para cada item também foram inspecionados. Para a análise de estrutura empírica, foi utilizado o método de extração dos fatores pelos eixos principais (PAF, sigla do inglês *principal axis factoring*). A adequabilidade dos dados foi observada pela fatorabilidade da matriz a partir do Teste de Esfericidade de Bartlett, que testa se a matriz de correlação é estatisticamente diferente da matriz de identidade, e do valor Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que indica se a matriz é fatorável (Dziuban & Shirkey, 1974).

Foram observados critérios de autovalores maiores que um, análise do gráfico de sedimentação (*scree plot*), valores de cargas a serem suprimidas abaixo de 0,4 e mínimo de 3% de variância explicada por fator (Harman, 1967). Para facilitar a interpretabilidade das

cargas fatoriais, os fatores foram rotacionados pelo método *Oblimin*, que permite que os fatores sejam correlacionados entre si (Field, 2009), pressuposto comum em ciências sociais aplicadas. Uma vez que os respondentes emitiam respostas somente pertinentes aos cursos que efetivamente foram concluídos, optou-se pela exclusão *pairwise* para aumentar o poder estatístico nas análises fatoriais. A análise preliminar da ITGERE indicou a presença de 217 a 534 casos válidos para diferentes itens, de acordo com a exclusão *pairwise*.

Foi realizada a análise Paralela de Horn (APH), conforme indicado por Laros (2012), visando comparar os valores empíricos fornecidos pelo PAF e os valores aleatórios obtidos por meio do *software* disponível no *site* www.smishra.faculty.ku.edu/parallelengine.htm (Patil et al., 2007). Por fim, foram realizadas análises da consistência interna, a partir do índice de confiabilidade Alpha de Cronbach.

4.3 Resultados

O teste de Mardia testa a hipótese nula de que um conjunto de variáveis possui uma distribuição similar a uma distribuição normal multivariada hipotética. As estatísticas de Mardia de assimetria (21.235,50) e de curtose (54,61) indicaram que o conjunto de itens da ITGERE são significativamente diferentes de uma distribuição normal multivariada ($p < 0,001$), resultado corroborado pelos histogramas, que indicam assimetria negativa dos dados (i.e., participantes tendem a concentrar suas respostas aos itens na parte superior da escala). Destaca-se, que a PAF é um método de extração da análise fatorial robusto à falta de normalidade (Laros, 2012; Pasquali, 2010).

A verificação da matriz de correlações apontou que aproximadamente 86,21% das correlações entre as variáveis são iguais ou maiores que 0,3, sugerindo que estão adequadas para proceder à AFE. O valor do teste KMO (0,901) foi considerado um valor excelente (Kaiser, 1974), e o teste de esfericidade de Bartlett também indicou a fatorabilidade da matriz, $\chi^2(703) = 4.349,60$, $p < 0,001$, rejeitando a hipótese nula de que a matriz de correlações é uma matriz de identidade (Field, 2009). Em ambos os casos, os testes sugerem que os dados são adequados à análise fatorial (Tabachnick & Fidell, 2007).

As communalidades foram analisadas e nenhum item apresentou valores extremos (0 ou 1), o que sugere ausência de problemas (Hair et al., 2009). Os resultados da análise fatorial apresentaram 7 fatores com autovalores superiores a 1, com 5 deles explicando mais de 3% de variância dos dados. A inspeção do *scree plot* indicou três fatores em que ocorre a curva do gráfico, e os outros ficaram mais próximos. A análise paralela de Horn, por sua vez, indicou a

presença de apenas cinco fatores, tendo em vista que o sexto fator do valor aleatório (1,33) é superior ao valor empírico (1,08). Assim, foram testadas estruturas com 6, 5 e 4 fatores. Dessas, a solução com cinco fatores foi considerada a mais adequada, por ter melhor interpretabilidade com a literatura científica sobre o tema e o programa de treinamento avaliado. A Tabela 4.5 apresenta os resultados relativos à variância explicada dos fatores.

Tabela 4.6*Autovalores dos fatores da escala ITGERE*

Fator	Autovalores iniciais				Valor aleatório
	Autovalor	% de variância	% variância acumulada		
1	16,88	44,43	44,43	1,55	
2	3,03	7,9	52,42	1,49	
3	1,96	5,16	57,58	1,44	
4	1,6	4,29	61,88	1,40	
5	1,49	3,93	65,81	1,36	

Tomados em conjunto, os cinco fatores apresentaram uma variância total explicada de 65,81%. Foram excluídos quatro itens por não apresentarem cargas fatoriais iguais ou maiores que 0,40, sendo dois itens na dimensão *compliance* e controle: “controlo a compensação das horas extras e/ou não trabalhadas da equipe” e “oriento a equipe a fazer a leitura da Instrução normativa 361 sobre jornada de trabalho”; um item de gestão do clima organizacional: “analiso no cotidiano de trabalho situações e comportamentos incompatíveis com o bom clima organizacional”; e um item de conciliação e mediação de conflitos: “ofereço oportunidades iguais de fala às partes envolvidas no conflito”.

A análise de consistência interna apresentou alfas de Cronbach entre 0,850 e 0,955, sendo esses valores considerados muito satisfatórios. A Tabela 4.6 apresenta a estrutura empírica da escala ITGERE, com suas respectivas cargas fatoriais, médias, desvios-padrão, quantidade de respondentes por item e comunalidades (h^2).

Tabela 4.7*Estrutura fatorial da escala ITGERE*

Fator	Item	Carga fatorial	h^2	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
<i>Compliance</i> e controle Itens = 10 Alfa: 0,955	Adoto medidas de gestão para que a jornada de trabalho extraordinária seja eventual.	0,562	0,624	4,65	0,647	367
	Aprimoro continuamente os sistemas de controle interno cabíveis à minha área.	0,511	0,760	4,58	0,632	219
	Corrijo falhas ou inadequações em processos, sistemas ou pessoas, conforme normas internas, legislação e regulamentos.	0,506	0,774	4,67	0,560	219
	Envolvo todos os colaboradores sob meu comando no cumprimento dos controles internos.	0,484	0,826	4,72	0,606	219
	Estimulo a equipe a agir de acordo com as instruções normativas e demais normas legais.	0,461	0,879	4,74	0,565	219

(Continua)

(Continuação)

Fator	Item	Carga fatorial	h^2	M	DP	N
Compliance e controle Itens = 10 Alfa: 0,955	Explico aos membros da minha equipe os riscos (pessoas, sistemas, processos e externos) e prejuízos (financeiros ou de imagem) decorrentes da não conformidade legal de processos de trabalho.	0,539	0,807	4,73	0,548	219
	Minimizo riscos de não conformidade legal de atividades (processos, produtos e sistemas) da minha área.	0,527	0,783	4,64	0,651	219
	Monitoro as ações da minha equipe de forma preventiva a evitar riscos de não conformidade.	0,587	0,801	4,61	0,635	219
	Previno situações de risco de segurança de pessoas na organização.	0,781	0,863	4,66	0,624	305
	Previno situações de risco de segurança patrimonial na organização.	0,810	0,862	4,68	0,587	305
Gestão do clima organizacional Itens = 4 Alfa: 0,914	Explico aos membros da minha equipe os riscos (pessoas, sistemas, processos e externos) e prejuízos (financeiros ou de imagem) decorrentes da não conformidade legal de processos de trabalho.	0,539	0,807	4,73	0,548	219
	Minimizo riscos de não conformidade legal de atividades (processos, produtos e sistemas) da minha área.	0,527	0,783	4,64	0,651	219
	Monitoro as ações da minha equipe de forma preventiva a evitar riscos de não conformidade.	0,587	0,801	4,61	0,635	219
	Previno situações de risco de segurança de pessoas na organização.	0,781	0,863	4,66	0,624	305
	Previno situações de risco de segurança patrimonial na organização.	0,810	0,862	4,68	0,587	305
Entrevista de seleção Itens = 6 Alfa: 0,946	Conduzo de forma ética todas as etapas do processo seletivo (entrevista por competência, reunião de consenso e emissão de <i>feedback</i>) do processo seletivo.	0,905	0,881	4,73	0,598	387
	Forneço aos candidatos informações claras sobre os procedimentos de cada etapa do processo seletivo.	0,867	0,830	4,65	0,640	387
	Forneço aos candidatos informações detalhadas sobre a função a ser ocupada.	0,861	0,781	4,65	0,633	387
	Forneço <i>feedback</i> construtivo ao candidato com base nas competências do perfil da vaga.	0,641	0,739	4,56	0,678	387
	Ofereço a todos os candidatos as mesmas condições de avaliação durante o processo seletivo.	0,885	0,831	4,71	0,624	387
Conciliação e mediação de conflitos Itens = 7 Alfa: 0,861	Analiso as causas do conflito mediante a aplicação de técnicas de escuta ativa.	0,667	0,659	4,45	0,636	473
	Elaboro planos de conciliação com as partes envolvidas no conflito.	0,409	0,616	4,10	0,829	473
	Estimulo a expressão de sentimentos, na mediação de conflitos.	0,642	0,543	4,31	0,756	473
	Parafraseio as falas/opiniões das partes envolvidas no conflito.	0,575	0,404	4,01	0,892	473
	Resolvo conflitos interpessoais na equipe de trabalho.	0,479	0,604	4,37	0,739	473
	Utilizo a multiparcialidade (procuro compreender os diversos pontos de vista) na mediação de conflitos.	0,432	0,677	4,59	0,586	473
	Utilizo práticas restaurativas na mediação de conflitos na minha equipe.	0,690	0,650	4,36	0,692	473
Gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal Itens = 7 Alfa = 0,850	Auxilio a equipe no desenvolvimento do plano individual de carreira.	0,660	0,743	4,41	0,749	422
	Elaboro acordos individuais de desempenho esperado que contemplem competências, metas, expectativas de desenvolvimento profissional.	0,547	0,497	4,41	0,757	528
	Elaboro meu planejamento individual de desenvolvimento de carreira.	0,501	0,486	4,521	0,711	422
	Forneço <i>feedbacks</i> sobre o desempenho e resultados de cada integrante da minha equipe de trabalho.	0,566	0,520	4,49	0,631	528

(Continua)

(Continuação)

Fator	Item	Carga fatorial	h^2	M	DP	N
	Incentivo a equipe a registrar os interesses profissionais no sistema TAO.	0,549	0,616	4,42	0,799	422
	Planejo ações de treinamento e desenvolvimento de acordo com as necessidades de capacitação dos integrantes da minha equipe.	0,824	0,713	4,31	0,777	528
	Registro o acordo de desempenho esperado, no sistema GDP, de cada integrante da equipe de trabalho.	0,530	0,475	4,64	0,580	528

Nota. A coluna Fator se refere à carga fatorial do item no fator em que ele carregou na solução fatorial final com cinco fatores. h^2 = comunalidades; M = média; DP = desvio padrão; N = número de respondentes.

Após as análises, a ITGERE foi constituída por uma estrutura parcimoniosa com 34 itens, distribuídos em cinco fatores e índices psicométricos satisfatórios, como cargas fatoriais que variam entre 0,409 e 0,905. Os itens do *primeiro fator* versam sobre o impacto no gerenciamento de risco de conformidade, o fortalecimento do sistema de controles internos, bem como as habilidades gerenciais de prevenção de riscos à segurança patrimonial e de pessoas com monitoramento de uso de dispositivos de segurança e de gestão de jornada de trabalho. Assim, optou-se por denominá-lo *compliance e controle* ($\alpha = 0,955$), fator que abarcou 10 itens.

Os itens do *segundo fator* apresentam as habilidades gerenciais quanto à análise e interpretação de resultados de pesquisas de clima, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria do clima da equipe. Foi intitulado de *gestão do clima organizacional* e é composto por quatro itens, também com consistência interna elevada ($\alpha = 0,914$).

O *terceiro fator* indica a autoavaliação do líder sobre sua *condução de entrevistas de seleção*. Foi nomeado como entrevista de seleção e é composto por seis itens com elevada consistência interna ($\alpha = 0,946$). O quarto fator, denominado conciliação e mediação de conflitos, é composto por sete itens ($\alpha = 0,861$) e envolve as habilidades de gerenciamento e resolução de conflitos no ambiente de trabalho.

Os itens do *quinto fator* abordam as habilidades gerenciais para auxiliar o desenvolvimento de competências, o gerenciamento de desempenho da equipe e as habilidades gerenciais para sua própria orientação de carreira e da equipe, incluindo ações de treinamento. Foi intitulado *como gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal* e é constituído por sete itens, com consistência interna mais baixa, porém ainda satisfatória ($\alpha = 0,850$).

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que a estrutura pode ser considerada válida e confiável para se mensurar o impacto de treinamento no trabalho em profundidade desse programa de treinamento e dos cursos que compõem esse programa.

4.4 Discussão

O objetivo do estudo foi apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças oferecido por uma universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte de âmbito nacional. Os resultados evidenciaram que os três aspectos considerados para o julgamento da qualidade da escala quanto à validação de conteúdo (alinhamento de categorias, clareza de linguagem e pertinência prática) demonstraram coerência da escala. O alinhamento da categoria obteve índice acima de 80%, e a clareza e a pertinência apresentaram $CVC \geq 0,8$, com oito categorias para a validação empírica da AFE.

A AFE evidenciou que a escala ITGERE é uma estrutura empírica com cinco fatores e 34 itens, com evidências de validade e de consistência interna. Após a exclusão dos itens com menor qualidade psicométrica (conforme evidenciado pelas cargas fatoriais na AFE), concluiu-se que a ITGERE é um instrumento adequado para mensurar o impacto do treinamento de lideranças no trabalho do egresso. A estrutura de cinco fatores, menor que a proposição inicial com oito categorias na análise semântica, é igualmente parcimoniosa e compatível com a literatura, com o programa avaliado e com os objetivos e as políticas de gestão de pessoas a que se propõe a universidade corporativa.

As categorias *compliance* e controle, gestão de jornada de trabalho e segurança de pessoas e ambientes, após a AFE, foram agrupadas no fator 1, com a extinção de 2 itens da gestão de jornada de trabalho. Os itens que não permaneceram na versão final são relacionados ao acompanhamento de compensação de horas extras e à orientação de leitura de instrução normativa. Nesse sentido, é possível que, para a amostra pesquisada, em sua maioria de liderança intermediária, essas atividades de rotina podem ser supridas pelo acompanhamento do sistema eletrônico ou pelo nível de liderança mais baixa.

No caso da dimensão gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal, ficou evidente que, para os líderes treinados, categorias de gestão de competências e planejamento de carreira são correlatas e foram agrupadas num mesmo fator. Isso corrobora a literatura (Griffith et al., 2019; Vito, 2018) sobre a necessidade de tratar o treinamento das lideranças e o planejamento de carreira como política de gestão de pessoas integrada.

A escala desenvolvida está em coerência com as propostas sobre conteúdos que compõem os programas de lideranças, de cunho intrapessoal, interpessoal, de liderança e de negócios (Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017). Os fatores representam competências desenvolvidas por meio dessas ações instrucionais e, ao propor uma escala, é

possível avaliar os seus efeitos no trabalho do egresso, assim como estudos anteriores (Schulte & Thielsch, 2019).

Além disso, os fatores podem refletir o desenvolvimento do capital humano por meio da avaliação de comportamentos, como no fator de planejamento de carreira dos egressos composto por itens de orientação de carreira do egresso e da equipe. Outras pesquisas apontaram que líderes cuja autoeficácia e perspectiva positiva aumentaram ao longo do período de treinamento também relataram melhorias em seu comportamento de liderança (Brown & Warren, 2014; Mason et al., 2014). Por sua vez, o capital social foi observado em competências que buscam emergir a eficácia coletiva da equipe, da unidade e da organização, como consta nos fatores gestão de clima organizacional e conciliação e mediação de conflitos, que visam desenvolver as habilidades sociais (Cuadra-Peralta et al., 2017; Day, 2000; Day et al., 2014; Proctor et al., 2019). Isso implica que resultados positivos do programa podem implicar vantagem competitiva para a organização, conforme literatura (Barney, 1991; Rahman et al., 2013).

O instrumento pode ser aplicado, ao longo do tempo, com ondas pré, durante e pós-treinamento para verificar as mudanças ocorridas no indivíduo e na equipe (Cohrs et al., 2019; Tafvelin, Schwarz et al., 2019). Como pré-teste, tem a vantagem de identificar a real necessidade de o indivíduo realizar o programa todo ou cursar apenas parcialmente conforme suas lacunas de desempenho. Além disso, ele pode ser aplicado em sua forma completa ou com os fatores isolados conforme a conclusão dos cursos.

A construção e validação da escala de impacto em profundidade de treinamento de lideranças é uma tarefa complexa e requer uma amostra necessária para atender aos pressupostos estatísticos (Borges-Andrade, 2002; Coelho Junior et al., 2010; Zerbini & Abbad, 2010). Esse instrumento preenche uma lacuna de elaboração e validação de instrumento que contemple treinamentos presenciais e *on-line* (Lapão & Dussault, 2011).

Os itens construídos, ainda que tenham sido baseados nos objetivos dos treinamentos do programa, são muito pertinentes para a avaliação de liderança. Dessa, a maior contribuição do estudo está justamente na construção de uma escala para mensurar os resultados do desempenho de lideranças. Nesse sentido, apesar de ter sido uma medida construída especificamente para a realidade da instituição pesquisada e voltada para os treinamentos avaliados, é uma medida útil também em outros contextos.

4.5 Considerações finais

Com base no exposto na literatura, o instrumento de impacto em profundidade é mais complexo para ser elaborado por exigir uma análise mais específica e detalhada, portanto, pode ser considerado um avanço nos estudos de treinamento de lideranças.

A validação do instrumento, desenvolvida com base num programa de lideranças de uma universidade corporativa, oferece vários benefícios: primeiro, a construção de um instrumento que atende todos os padrões psicométricos para avaliação de impacto em profundidade; segundo, sua aplicação pode ser como pré-teste, durante a realização e como pós-teste; ainda que seja um instrumento específico, poderá ser utilizado para mensurar os resultados do desempenho de lideranças, considerado como terceiro benefício; quarto, sua aplicação é viável em cursos que tenham os mesmos conteúdos e objetivos tendo em vista que a escala apresenta comportamentos esperados de um líder em diversos contextos organizacionais.

Apesar do esforço no envio de convites para a participação na pesquisa, a coleta poderia ter sido mais efetiva, contudo coincidiu com o período de pandemia da covid-19, que interferiu na rotina de líderes e equipes nas organizações. Maior número de respondentes, especialmente da alta liderança, poderia ampliar a representatividade da amostra e a comparação de resultados. Recomenda-se que estudos futuros apliquem o instrumento em outras amostras para a realização de análise fatorial confirmatória.

Outra sugestão é analisar os resultados dos funcionários em processo de ascensão para cargos formais de liderança, já que há um investimento por parte da organização visando à sucessão de cargos de liderança. Este estudo tem a expectativa de promover avanço na área de TD&E no que tange aos treinamentos de lideranças, sendo uma ferramenta importante que pode justificar o investimento num programa com carga horária elevada desenvolvida tanto na modalidade presencial quanto *on-line*. Acrescenta-se que os passos aqui descritos podem ser utilizados para a criação de escalas similares de impacto de treinamento em profundidade de programas de treinamentos de lideranças.

4.6 Referências

Abbad, G. da S. (1999). *Um Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Abbad, G. da S., Pilati, R., & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *RAUSP Management Journal*, *38*(3), 205–218.
- Avolio, B. J., Avey, J. B., & Quisenberry, D. (2010). Estimating return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, *21*(4), 633–644.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.006>
- Balbinotti, M. A., Benetti, C., & Terra, P. R. (2006). Translation and validation of the GrahamHarvey survey for the Brazilian context.
International Journal of Managerial Finance, *3*, 26–48. doi: 10.1590/S0103-166X201100020001
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Barney, J. B. (1991). Firm resource and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, *17*(1), 99–120. doi: 10.1177/014920639101700108
- Bawono, I. R., & Purnomo, R. (2017). Antecedents and consequences of transfer of training in public sector organizations. *Journal of Economics, Business, and Accountancy Ventura*, *19*(2), 181–190. <https://doi.org/10.14414/jebav.v19i2.568>
- Berumen-Flucker, B., Rodriguez, A., Cienega, L., Casanova, V., Pompeii, L., Gimeno Ruiz de Porras, D., & Douphrate, D. I. (2019). Evaluation of safety management and leadership training using mobile technologies among logging supervisors. *Journal of agromedicine*, *24*(2), 197–204.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, *7*(spe), 31–43. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300005>
- Brown, T. C., & Warren, A. M. (2014). Evaluation of transfer of training in a sample of union and management participants: A comparison of two self-management techniques. *Human Resource Development International*, *17*(3), 277–296.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2014.907975>
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, *71*(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2018). *Pipeline de liderança*. Tradução de Ivo Korytowski. Sextante.

- Cherniss, C., Grimm, L. G., & Liataud, J. P. (2010). Process designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development, 29*(5), 413–431. <https://doi.org/10.1108/02621711011039196>
- Coelho Junior, F. A., & Abbad, G. da S. (2010). Construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um treinamento a distância em uma organização do setor bancário brasileiro. *REAd (Edição 65), 16*(1), 91–119.
- Cohrs, C., Bormann, K. C., Diebig, M., Millhoff, C., Pachocki, K., & Rowold, J. (2019). Transformational leadership and communication: Evaluation of a two-day leadership development program. *Leadership and Organization Development Journal, 41*(1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2019-0097>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. III (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly, 15*(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., & Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management, 30*(2), 281–292. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2016-0205>
- Culpin, V., Eichenberg, T., Hayward, I., & Abraham, P. (2014). Learning, intention to transfer and transfer in executive education. *International Journal of Training and Development, 18*(2), 132–147. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12033>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly, 11*(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*(1), 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *Leadership Quarterly, 25*(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Dziuban, C. D. & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin, 81*(6), 358–361

- Fernandez, R., Rosenman, E. D., Olenick, J., Misco, A., Broliar, S. M., Chipman, A. K., Vrablik, M. C., Kalynych, C., Arbabi, S., Nichol, G., Grand, J., Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T. (2020). Simulation-Based Team Leadership Training Improves Team Leadership During Actual Trauma Resuscitations: A Randomized Controlled Trial. *Critical Care Medicine*, 48(1), 73–82. <https://doi.org/10.1097/CCM.0000000000004077>
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (Tradução Lorí Viali, 2. ed.). Artmed.
- Ford, K., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(octubre 2017), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- García, G. A. R., López-Pérez, B., Cruzado, M. A. F., Carrascoso, M. E. F., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508–513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Gekara, V., & Snell, D. (2017). Designing and delivering skills transferability and employment mobility: the challenges of a market-driven vocational education and training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 6820, 1–23. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2017.1392996>
- George, U., & Chaze, F. (2009). Social Capital and Employment. *Affilia*, 24(4), 394–405. <https://doi.org/10.1177/0886109909343570>
- Getha-Taylor, H., Fowles, J., Silvia, C., & Merritt, C. C. (2015). Considering the effects of time on leadership development. *Public Personnel Management*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1177/0091026015586265>
- Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 230–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.001305>
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.001>
- Hair, F. J., Black, W. C., & Babin, B. A. & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (Tradução Adonai Schlup SantAnna, 6. ed.). Bookman.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação de controle de treinamento*. McGraw-Hill do Brasil.
- Harman, H. H. (1967). *Modern Factor Analysis* (2. ed.). University of Chicago Press.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Universidad de Los Andes.

- Ho, M. (2016). *Investment in learning increases for fourth straight year*.
<https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TDArchive/2016/11/Investment-in-Learning-Increases-for-Fourth-StraightYear>
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *11*, 333–360.
- Jiang, J. Y., & Liu, C. W. (2015). High performance work systems and organizational effectiveness: The mediating role of social capital. *Human Resource Management Review*, *25*(1), 126–137. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2014.09.001>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31–36
- Katz, R. L. (1986). *As habilitações de um administrador eficiente* (Coleção Harvard de Administração, v. 1). Nova Cultural.
- Kim, Y., & Ployhart, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the great recession. *Journal of Applied Psychology*, *99*(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0035408>
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, *71*(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Lapão, L. V., & Dussault, G. (2011). PACES: a national leadership program in support of primary- care reform in Portugal. *Leadership in Health Services*, *24*(4), 295–307. <https://doi.org/10.1108/17511871111172349>
- Laros, J. A. (2012). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In L. Pasquali (Org.), *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 141-160). LabPAM/UnB.
- Lawn, S., Zhi, X., & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education*, *17*(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *21*(1), 87–104. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20038>

- Mason, C., Griffin, M., & Parker, S. (2014). Transformational leadership development: Connecting psychological and behavioral change. *Leadership and Organization Development Journal*, 35(3), 174–194. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2012-0063>
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53, 49–61.
- Mourão, L., & Borges-Andrade, J. (2005). Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre um impacto no trabalho e na geração de emprego. *Organizações & Saúde*, 12, 13–38.
- Mourão, L., Abbad, G. da S., & Zerbini, T. (2014). Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração*, 49(3), 534–548. <https://doi.org/10.5700/rausp1166>
- Mourão, L., Gondim, S. M. G., Macêdo, M. E. C., & Luna, A. F. (2013). Análise de necessidades de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, 13(2), 203–216.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos Psicológicos: Manual prático de elaboração*. Prática Gráfica e Editora Ltda.
- Pasquali, L. (2010). Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas. Artmed.
- Patil, V. H., Surendra N., Singh, S. M., & Donovan, D. T. (2007). *Parallel Analysis Engine to Aid Determining Number of Factors to Retain* [Computer software]. <http://smishra.faculty.ku.edu/parallelengine.htm>
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>
- Proctor, E., Ramsey, A. T., Brown, M. T., Malone, S., Hooley, C., & McKay, V. (2019). Training in Implementation Practice Leadership (TRIPLE): Evaluation of a novel practice change strategy in behavioral health organizations. *Implementation Science*, 14(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0906-2>
- Rahman, A. A., Ng, S. I., Sambasivan, M., & Wong, F. (2013). Training and organizational effectiveness: Moderating role of knowledge management process. *European Journal of Training and Development*, 37(5), 472–488. <https://doi.org/10.1108/03090591311327295>
- Reyes, D. L., Dinh, J., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2019). The state of higher education leadership development program evaluation: A meta-analysis, critical review, and recommendations. *Leadership Quarterly*, 30(5), 101311. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101311>

- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research, 27*(2), 94–105.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52*, 471–499.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Santos, J. P., Caetano, A., & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *Leadership Quarterly, 26*(3), 470–484.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.02.010>
- Schulte, N., & Thielsch, M. T. (2019). Evaluation of firefighter leadership trainings. *International Journal of Emergency Services, 8*(1), 34–49. <https://doi.org/10.1108/IJES-03-2018-0020>
- Schwarz, U. von T., Hasson, H., & Tafvelin, S. (2016). Leadership training as an occupational health intervention: Improved safety and sustained productivity. *Safety Science, 81*, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2015.07.020>
- Seiler, S., Fischer, A., & Voegtli, S. A. (2011). Developing Moral Decision-Making Competence: A Quasi-Experimental Intervention Study in the Swiss Armed Forces. *Ethics and Behavior, 21*(6), 452–470. <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.622177>
- Silva, N. de S. O., & Mourão, L. (2015). A influência dos estilos de liderança sobre os resultados de treinamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 15*(1), 260–283.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n1/v15n1a15.pdf>
- Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Computational Complexity, 2*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: The mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research, 83*, 120–129.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.044>
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2018). Relationship Among Team Temporal Leadership, Competency, Followership, and Performance in Taiwanese Pharmaceutical Industry Leaders and Employees. *Journal of Career Development, 45*(3), 227–238.
<https://doi.org/10.1177/0894845316680087>

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th. ed.). Allyn and Bacon.
- Tafvelin, S., Schwarz, U. von T., & Stenling, A. (2019). Leadership training to increase need satisfaction at work: A quasi-experimental mixed method study. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02175>
- Tannenbaum, S. I., Ford, K. J., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 305–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology, 94*(1), 104–121. [doi:10.1037/a0013006](https://doi.org/10.1037/a0013006)
- Trevisan, A. L., & Amaral, R. G. do. (2013). A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática The revised Bloom's Taxonomy applied to assessment: a study of Mathematics written tests. *Ciênc. Educ, 22*, 451–464. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020011>
- Unsworth, K. L., & Mason, C. M. (2012). Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*(2), 235–245. <https://doi.org/10.1037/a0026857>
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development, 11*(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Vito, R. (2018). Leadership development in human services: Variations in agency training, organizational investment, participant satisfaction, and succession planning. *Human Service Organizations Management, Leadership and Governance, 42*(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/23303131.2017.1421284>
- Watkins, K. E., Lysø, I. H., & deMarrais, K. (2011). Evaluating executive leadership programs: A theory of change approach. *Advances in Developing Human Resources, 13*(2), 208–239. <https://doi.org/10.1177/1523422311415643>
- Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives, 26*(4), 66–85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>

- Zerbini, T., & Abbad, G. S. (2010). Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 10*(2), 97–111.
- Zerbini, T., Coelho Junior, F. A., Abbad, G. da S., Mourão, L., Alvim, S., Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*. Artmed.

ESTUDO 5 – IMPACTOS DE TREINAMENTOS DE LIDERANÇA NO TRABALHO E NA ORGANIZAÇÃO

RESUMO

Programas de treinamento e desenvolvimento de lideranças têm sido uma importante atividade de apoio à melhoria do desempenho de líderes na gestão de equipes e resultados organizacionais. Nesse contexto, avaliar sistematicamente a efetividade desses programas é essencial para verificar os impactos de treinamentos sobre o desempenho gerencial e organizacional. Este estudo, desenvolvido numa universidade corporativa de uma instituição financeira de grande porte, teve dois objetivos: 1) avaliar o poder preditivo das variáveis de suporte, características do desenho instrucional, características sociodemográficas e laborais do líder treinado sobre duas medidas de impacto do treinamento no comportamento dos líderes (médias fatoriais de autoavaliações de impacto do treinamento no trabalho e notas obtidas por esses líderes na avaliação de desempenho gerencial, no período de 2017 a 2019); e (2) avaliar o poder preditivo de variáveis de características sociodemográficas, laborais do líder treinado, qualificação em processo seletivo e impacto do treinamento no trabalho dos líderes sobre os resultados da organização, medidos em termos de médias obtidas pelos participantes como líderes de unidade de negócios, em indicador objetivo de resultados organizacionais, no período de 2017 a 2019. O delineamento do estudo é de natureza quantitativa, com pesquisa de dados de fontes secundárias (documental) e primárias, por meio de *survey* com egressos do programa ($n = 561$). Foram aplicadas estatísticas descritivas, correlações e regressões múltiplas padrão. Os achados apontam efetividade do programa de treinamento de lideranças no nível do indivíduo, os treinamentos de conteúdos intrapessoal, interpessoal e de liderança apresentaram efeito maior sobre o comportamento dos egressos. Os treinandos que fizeram mais treinamentos tiveram melhores resultados (impacto no trabalho), indicando que algum encadeamento de obrigatoriedade pode aumentar a efetividade do programa. O impacto do treinamento em profundidade não foi preditor de resultados organizacionais, o que requer análise de variáveis interferentes externas ao treinamento. A contribuição do estudo demonstra a dificuldade de encontrar indicadores de resultados organizacionais sensíveis aos resultados do programa de treinamento quando as atividades foram desenhadas sem análise de necessidades de treinamento. E demonstra que treinamentos de lideranças podem ser associados às metas já aplicadas nas organizações e as políticas de gestão de pessoas para uma avaliação dos resultados.

Palavras-chave: Avaliação. Treinamento de lideranças. Impacto em profundidade. Resultados organizacionais.

As rotinas dos líderes são complexas e exigem uma gama de habilidades intrapessoais, interpessoais, de liderança e de negócios para lidar com todos os desafios organizacionais e de mercado (Griffith et al., 2019; Lacerenza et al., 2017; Reyes et al., 2019). Programas de treinamento são ações formais de aprendizagem que podem contribuir para o desenvolvimento do líder e da liderança (Day, 2000; Day & Dragoni, 2015). O desenvolvimento do líder está centrado nas habilidades intrapessoais, como a construção de autoconsciência, enquanto o desenvolvimento de lideranças está focado no desenvolvimento

de redes de relacionamento e de competências que ampliam as competências coletivas e de cooperação (Eva et al., 2019).

É justificável também que as organizações se concentrem na oferta de programas de formação contínua de lideranças com o propósito de suprir demandas como aposentadorias, desligamentos e planejamento de sucessão (Griffith et al., 2019). Por sua vez, a avaliação sistemática dos treinamentos destinados às lideranças é importante para verificar os seus efeitos nos níveis do indivíduo treinado, das equipes, da organização e da sociedade (Salas et al., 2012; Schulte & Thielsch, 2019).

O interesse pelo tema de avaliação de treinamento de lideranças tem sido demonstrado por organizações de várias áreas e setores, como o militar (Santos et al., 2015), saúde (Chelagat et al., 2019), organizações sem fins lucrativos (Lee & Suh, 2018) e indústria (Cohrs et al., 2019; Tafvelin, Schwarz et al., 2019). Há a constatação de que essas ações instrucionais têm atingido os níveis de satisfação do aprendiz, aprendizagem e transferência para o ambiente de trabalho (Ford et al., 2018) e têm gerado efeitos positivos nos níveis de equipe e organização (Cuadra-Peralta et al., 2017; Lacerenza et al., 2017; Schwarz et al., 2016).

Embora seja um tema relevante e que desperta bastante interesse na literatura de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) e gestão de pessoas, a maioria dos estudos utiliza autorrelato dos líderes para aferição de resultados (An et al., 2019; Getha-Taylor et al., 2015), e sem relacionar os resultados do treinamento com as variáveis de clientela, do desenho instrucional e do suporte, conforme modelos válidos de avaliação da efetividade de treinamentos (Ford et al., 2018). A utilização de medidas objetivas de desempenho do indivíduo e da organização na avaliação desse tipo de treinamento ainda é escassa (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010) e poderia ser mais explorada, principalmente, porque as organizações já avaliam os líderes pelas entregas de resultados e pelo cumprimento de metas organizacionais (García et al., 2017; Subramony et al., 2018).

Especialmente na literatura nacional, a avaliação de treinamentos de lideranças foi reconhecida como produção ainda incipiente em artigos publicados em periódicos, com uma única bibliometria identificada sobre avaliação da efetividade de treinamentos de lideranças (Macedo et al., 2010). Contudo, os artigos publicados fundamentam-se em objetivos de perspectiva de aprendizagem informal e formal (Almeida & Souza-Silva, 2015), competências (Mapurunga et al., 2016) ou história de vida (Closs & Antonello, 2012), com lacunas sobre a avaliação de efetividade.

Dessa forma, este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente em que a avaliação instrucional dos treinamentos já foi realizada. Os dois objetivos deste estudo são: 1) avaliar o poder preditivo das variáveis de suporte, características do desenho instrucional, características sociodemográficas e laborais do líder treinado sobre duas medidas de impacto do treinamento no comportamento dos líderes, (médias fatoriais de autoavaliações de impacto do treinamento no trabalho e notas obtidas por esses líderes na avaliação de desempenho gerencial, no período de 2017 a 2019); e (2) avaliar o poder preditivo de variáveis de características sociodemográficas, laborais do líder treinado, qualificação em processo seletivo e impacto do treinamento no trabalho dos líderes sobre os resultados da organização, medidos em termos de médias obtidas pelos participantes como líderes de unidade de negócios, em indicador objetivo de resultados organizacionais, no período de 2017 a 2019. A principal contribuição será esclarecer quais são os principais preditores dos treinamentos de liderança no nível do indivíduo e da organização, por meio de medidas baseadas em autorrelato e indicadores objetivos de resultados organizacionais.

5.1 Efetividade de resultados de treinamentos de lideranças

No processo de TD&E, a última etapa é a avaliação de quão bem-sucedida foi a ação instrucional (Taylor et al., 2009). Há vários modelos de avaliação da efetividade de TD&E, alguns focados em critérios de resultados (Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978), outros incluem contexto, insumos, processos e produtos (CIPP) de Stufflebeam (2002). No Brasil, dois modelos são referências para pesquisas: o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade (1982) e o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) de Abbad (1999).

Pesquisas sobre efetividade de treinamento de lideranças utilizaram, em sua maioria, o modelo de Kirkpatrick (1976), que categorizou os resultados de treinamento em quatro critérios: reações do aprendiz, aprendizagem, transferência de treinamento e resultados. Os termos “transferência de treinamento”, “transferência de aprendizagem” e “comportamento no cargo”, “impacto do treinamento no trabalho” são indicados por Abbad (1999) como similares e, no Brasil, o mais utilizado é o último (Abbad et al., 2003). Todas essas expressões dizem respeito ao efeito do treinamento no comportamento dos egressos, ocorrido devido à aplicação, no trabalho, dos conhecimentos, habilidades e/ou atitudes aprendidos pelos egressos em um programa de treinamento.

A revisão de Baldwin e Ford (1988) expõe que, para analisar a transferência, é necessário associar os fatores contextuais que podem afetar seus resultados (Ford et al., 2018). Nesse alinhamento, o IMPACT (Abbad, 1999) foi desenvolvido com o intuito de testar as relações das variáveis: percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho.

Neste estudo, optou-se pelo uso do termo impacto do treinamento no trabalho, que se refere a medidas em profundidade, específicas para um determinado programa de TD&E, que caracterizam a aplicação eficaz, no trabalho, das aprendizagens obtidas pelo participante durante um treinamento (Zerbini et al., 2012). Os autores asseveram que essa avaliação é mais complexa, pois se baseia na análise dos objetivos instrucionais do treinamento e na construção de instrumentos de pesquisas específicos para cada programa.

Boa parte das pesquisas sobre treinamento de lideranças refere-se ao impacto no nível do indivíduo (Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Taylor et al., 2009). O nível de avaliação de resultados é o mais distal dentre os demais critérios e reflete efeitos dos treinamentos em indicadores de rotatividade, mudanças na eficiência de processos de trabalho, custos e lucros da empresa. Hamblin (1978) adaptou o último critério proposto por Kirkpatrick (1976) em dois níveis: (a) mudança organizacional, que implica mudanças nos processos da organização, como cultura e clima; e (b) valor final, que indica o custo dos treinamentos e seus benefícios, lucro e retorno social (Borges-Andrade, 2006; Silva & Abbad, 2013; Steensma & Groeneveld, 2010).

Avaliações de diferentes treinamentos de lideranças, realizados em vários países, como Estados Unidos, Suécia, Alemanha, Gana e outros, constataram que o investimento em despesas adicionais para treinamento incorre em melhores resultados, como clima organizacional favorável (García et al., 2017; Nielsen et al., 2010; Salas et al., 2012); retorno financeiro para a organização (Yasser et al., 2017); incremento médio de 5,5% de produtividade no setor público (Seidle et al., 2016); aumento da probabilidade de sobrevivência das empresas em pelo menos 8%, num *cluster* de empresas em Gana (Mano et al., 2012); aumento de receita de vendas e lucro (Suzuki et al., 2014); melhoria dos processos organizacionais (Lee & Suh, 2018).

As medidas utilizadas para avaliar os resultados da equipe e da organização ainda são baseadas, em sua maioria, no autorrelato. Ao analisar o impacto na organização, Bloom et al. (2013) utilizaram medidas de faturamento e lucratividade, com medida transversal e de autorrelato sem usar dados secundários ou com medidas repetidas, e justificaram que a

escassez de pesquisas com dados objetivos se deve à dificuldade de acesso aos dados na organização.

Portanto, as revisões sobre a eficácia de treinamentos gerenciais (Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010) sugerem que é necessário aprofundamento na definição e mensuração dos níveis de resultados de treinamentos de liderança e gerenciais com a utilização de dados secundários. Essa proposição é coerente com a rotina dos líderes, pois eles são acompanhados com metas e resultados, e os treinamentos podem ter como objetivo a melhoria do desempenho do líder e da organização (Griffith et al., 2019; Seidle et al., 2016).

Nesta pesquisa, foram estudados os seguintes componentes do IMPACT: (a) características da clientela (sociodemográficas e funcionais); (b) características do treinamento; (c) suporte psicossocial à transferência; e (d) impacto do treinamento no trabalho (profundidade), além de medidas de resultados organizacionais (Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978).

5.1.1 Características da clientela

As características da clientela podem ser desdobradas em capacidades do aprendiz, como habilidade mental e aptidões; aspectos motivacionais, como autoeficácia, traços de personalidade, atitudes e emoções; e interesses vocacionais e ocupacionais (Bell et al., 2017). As características do aprendiz são apropriadas, também, para caracterizar as especificidades da ocupação do indivíduo treinado e como tais características se relacionam e impactam os resultados do treinamento de lideranças (Avolio et al., 2009; Burke & Day, 1986; Lacerenza et al., 2017; Richard et al., 2014).

As variáveis sociodemográficas e laborais ainda tem sido pouco investigadas como variáveis controle ou covariáveis em estudos sobre efeitos de treinamentos de lideranças. Além disto, os resultados são inconsistentes. Enquanto um estudo sobre treinamento destinado aos gestores públicos dos Estados Unidos não apresentou relação significativa para as variáveis sociodemográficas em relação ao treinamento de liderança interpessoal (Getha-Taylor et al., 2015). Outro estudo apontou que os líderes do sexo masculino tiveram classificações mais altas de seu estilo de liderança transformacional do que líderes do sexo feminino (Cohrs et al., 2019).

Por sua vez, o tempo de experiência no local de trabalho foi preditor de resultados num treinamento destinado a gestores públicos nos Estados Unidos, com indicação de que a

cada ano de empresa havia um aumento no desempenho do líder (Seidle et al., 2016). Em relação ao nível hierárquico, a metanálise (Avolio et al., 2009) evidenciou que os treinamentos tiveram maiores efeitos para líderes de níveis mais baixos na hierarquia organizacional em relação aos de níveis intermediário e alto. Contrário a esse resultado, Lacerenza et al. (2017) explicam que todos os níveis são beneficiados e apenas no nível de transferência o efeito foi mais elevado para a liderança baixa. Os autores justificam que a análise por critério de resultados é necessária e deve combinar variáveis da clientela em conjunto com as características do treinamento, em estudos futuros.

5.1.2 Características do treinamento

O projeto de treinamento é uma etapa para a escolha de métodos e técnicas adequadas para atingir os objetivos instrucionais (Bell et al., 2017; Ford et al., 2018). De acordo com Lacerenza et al. (2017), há suportes teórico e empírico que constata que *características do desenho e da entrega do treinamento* são variáveis moderadoras do treinamento de lideranças. O conteúdo é uma variável do desenho instrucional que implica resultados do treinamento (Burke & Day, 1986; Taylor et al., 2009). O foco em desenvolver habilidades intrapessoais, interpessoais e de liderança (*soft skills*) gera efeitos maiores em nível de resultados organizacionais, enquanto conteúdos de negócios (*hard skills*) apresentaram efeitos mais elevados para a transferência (Lacerenza et al., 2017).

Já a *modalidade de entrega* considera a influência do avanço da tecnologia, com o uso de tecnologias virtuais que apresentam vantagens como economia de tempo e ritmo personalizado para realizar os treinamentos (Lawn et al., 2017). E, o método tradicional presencial lança mão de estratégias como dramatização e práticas de habilidades interpessoais para experiências de interação, além da supervisão direta do instrutor com possibilidade de adequação do processo de aprendizagem conforme o desempenho do aprendiz (Yazid, 2017). Em uma metanálise, Sitzmann et al. (2006) constataram que a associação da modalidade *on-line* com o método tradicional de sala de aula resultou em efeitos de aprendizagem de conhecimento declarativo (0,34) e de conhecimento procedimental (0,52).

Acerca do tempo de *duração* dos treinamentos e da quantidade de cursos realizados, há evidências de que os treinamentos de longa duração para executivos possuem forte relação com indicadores organizacionais (Yasser et al., 2017). Para o nível hierárquico mais baixo, foi conduzido um estudo na área da indústria que evidenciou que o treinamento de longa duração resultou em aumentos significativos do comportamento de supervisores de primeira linha no

trabalho (Brown & May, 2012). Em contrapartida, foi observada necessidade de treinamentos mais curtos numa avaliação no setor público da Irlanda e do Canadá para evitar longas ausências dos funcionários do local de trabalho (McCracken et al., 2012).

5.1.3 Suporte à transferência

As variáveis de contexto são analisadas para verificar se há influência do suporte e clima sobre a eficácia nos resultados do treinamento de lideranças (McGurk, 2010; Nielsen et al., 2010), reconhecidas na literatura como fortes preditoras para o impacto do treinamento no trabalho (Blume et al., 2010; Salas et al., 2012; Zerbini & Abbad, 2010).

O apoio que o aprendiz recebe dos pares e do supervisor pode aumentar a motivação e os esforços de transferência do treinamento (Sparr et al., 2017). O suporte dos pares foi um fator positivo na avaliação dos egressos ao término de uma intervenção, quando houve a solicitação de auxílio para treinar as equipes em novos conhecimentos e solução de problemas gerenciais (Watkins et al., 2011), reforçando que a troca de experiência entre colegas pode contribuir para a aplicação do treinamento.

O autorrelato dos líderes treinados indicou correlação bivariada entre o suporte do supervisor e a transferência positiva de treinamento ($r = 0,31$, $p < 0,001$), contudo não foi preditor da transferência do treinamento. De acordo com os autores (Velada et al., 2007) o projeto de pesquisa adotou apenas a análise pós treinamento, sem considerar os momentos pré e durante, conforme indicado na literatura. Outra pesquisa apontou que houve o investimento em um treinamento com carga horária de 400 horas, todavia, não houve suporte psicossocial e material para colocar em prática as competências e propostas de mudança do treinamento o que gerou um efeito de desmotivação nos egressos (Lapão & Dussault, 2011).

Diante da quantidade de estudos de lideranças disponíveis na literatura, observa-se que as variáveis de contexto poderiam ser mais discutidas nos estudos dos treinamentos de lideranças (Yasser et al., 2017), como já ocorre na ciência do treinamento. São poucos artigos empíricos que discutem essa variável, e em nenhuma metanálise da área houve essa abordagem (Avolio et al., 2009; Burke & Day, 1986; Collins & Holton, 2004; Lacerenza et al., 2017; Powell & Yalcin, 2010). Tendo em vista que o gestor está sob pressão para cumprimento dos resultados de desempenho esperados, há muitas situações que restringem a aplicação das habilidades no trabalho, portanto, há a necessidade de verificar apoio, incentivos e recursos aplicados pela organização (García et al., 2017; Lapão & Dussault,

2011) para apoiar a aplicação, no trabalho, de habilidades adquiridas por líderes em treinamentos.

5.2 Método

5.2.1 Caracterização da organização e do programa de treinamento

A pesquisa foi realizada numa instituição financeira de grande porte brasileira com importância econômica nacional e internacional. Essa instituição possui uma universidade corporativa (UC) consolidada desde 2002 com estrutura e investimentos aproximados de 100 milhões de reais em práticas de gestão de pessoas. A UC possui salas de aula em todos os estados brasileiros para realização de eventos de treinamentos presenciais e plataforma de treinamento à distância com acesso para todos os colaboradores (aproximadamente 100 mil pessoas).

A escolha da organização e do programa deu-se por: (a) conveniência e acessibilidade; (b) programa de treinamento de lideranças possuir quantidade suficiente de indivíduos treinados que permitiria a aplicação de técnicas estatísticas; (c) viabilidade de acesso aos dados nos sistemas corporativos; e (d) indicação da instituição da possibilidade do programa atingir o nível de resultados organizacionais.

O programa de treinamento de lideranças escolhido é composto por 11 cursos *on-line* e quatro presenciais, com carga horária total de 100 horas. O programa foi iniciado no ano de 2016 em formato de módulos: (a) básico, (b) intermediário e (c) avançado. A participação voluntária é a política institucional adotada nesse programa, com liberdade para escolha da trajetória a seguir, sendo que os cursos presenciais têm como pré-requisito a realização do treinamento *on-line* sobre o mesmo tema.

Os treinamentos *on-line* são desenvolvidos por fornecedores e disponibilizados no portal da UC. Os presenciais são desenvolvidos internamente pela organização e aplicados por instrutores internos. Esses instrutores são submetidos a um processo seletivo interno e a treinamentos para exercerem a função de multiplicadores, além da atuação nos cargos que ocupam. Os conteúdos são baseados no desenvolvimento de habilidades intrapessoal, interpessoal, de liderança e de negócios. As competências desenvolvidas com as intervenções são as *hard skills*, relacionadas a negócios, como segurança de dados, pessoas, patrimônio e

compliance; e as *soft skills*, que são os conteúdos intra, interpessoais e de liderança (Lacerenza et al., 2017).

5.2.2 Amostra

Os participantes foram escolhidos de modo não aleatório, por conveniência e acessibilidade. O universo de treinados é formado por 2.529 funcionários com cargo formal de liderança e 2.162 não líderes. Foram obtidas 958 respostas ao instrumento, sendo que 11 funcionários não responderam ao questionário completo. Dos 947 respondentes remanescentes, 561 (59%) possuem cargo formal de liderança, uma taxa de retorno de 22% do universo, e 386 (41%) não possuem cargo de liderança, uma taxa de retorno de 17,85%. Para esta pesquisa, foi utilizada a amostra de líderes para atender ao objetivo principal do estudo.

Na amostra de respondentes com cargo de liderança, predominaram líderes do sexo masculino (66,84%), com nível educacional de pós-graduação *lato sensu* (84,67%). A idade média dos respondentes é de 44 anos ($DP = 6,76$), com média de 17,2 anos ($DP = 7,46$, mínimo = 2, máximo = 37) de tempo de serviço na empresa pesquisada. Líderes de todas as regiões do Brasil responderam ao questionário, com maior quantidade da região Sudeste do país (39,57%).

Os egressos realizaram, em média, 10 cursos ($DP = 2,83$), sendo que apenas 45 participantes concluíram os 15 cursos do programa. O último treinamento realizado do programa foi, majoritariamente, nos anos 2019 (51,7%) e 2020 (36,5%). As áreas de atuação na instituição são unidades estratégicas (31,5%), unidades de negócio varejo (24,7%) e unidades de apoio aos negócios e à gestão (23,6%). O nível hierárquico está concentrado na liderança intermediária (50,98%), que, na organização estudada, consiste em ser líder de outras lideranças, 59% da amostra possui até nove anos em cargos de liderança, com equipes de até nove funcionários (48,7%) ou a partir de 10 funcionários (51,3%).

5.2.3 Instrumentos e medidas

Para viabilizar o alcance dos objetivos almejados, foram coletados dados primários e secundários. Os dados primários foram obtidos com a aplicação da escala de impacto de treinamento gerencial no trabalho do egresso (ITGERE), um questionário desenvolvido para

esse programa com base nos objetivos instrucionais e no conteúdo dos treinamentos. A ITGERE é composta por 34 itens, mensurados em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (*Discordo totalmente*) a 5 (*Concordo totalmente*). Além disso, foi aplicada a escala reduzida de suporte psicossocial de transferência ao treinamento, desenvolvida por Abbad et al. (2012) e adaptada para este estudo. A versão aqui utilizada é composta por nove itens, mensurados em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (*Nunca*) a 5 (*Sempre*). Ambos os instrumentos foram submetidos à análise psicométrica.

Dessa forma, o questionário foi organizado e aplicado em três blocos. No primeiro bloco, aplicou-se a ITGERE. Acrescentou-se, em seguida, uma pergunta se a aplicação dos comportamentos aprendidos nos treinamentos e aplicados no trabalho gerou melhoria da atuação gerencial (CTGER), com o uso de uma escala de 0 a 10. No segundo bloco, foi inserida a escala reduzida de suporte psicossocial de transferência ao treinamento. No terceiro, e último bloco, os egressos forneceram informações sociodemográficas e funcionais: (a) escolaridade, (b) sexo, (c) faixa etária, (d) unidade de trabalho, (e) número de funcionários da equipe, (f) se atua em cargo de liderança, (g) há quanto tempo atua em cargo de liderança, (h) ano de conclusão do último treinamento do programa, (i) se é líder de outros líderes e (j) tempo de liderança de outros líderes. E, por fim, há uma questão aberta para listar os motivos que levaram a realizar os treinamentos desse programa.

As estruturas empíricas dos instrumentos utilizados na pesquisa evidenciaram bons indícios de validade psicométrica. Os testes indicaram que os dados dos diferentes itens da escala ITGERE diferem de uma distribuição normal ($ps < 0,001$). A verificação da matriz apontou que, aproximadamente, 86,21% das correlações são iguais ou maiores que 0,30 entre as variáveis, sugerindo que estão adequadas. Os valores de KMO para a escala ITGERE (0,901) e para suporte psicossocial de transferência de conhecimento (0,934) são excelentes. O teste de esfericidade de Bartlett indica a fatorabilidade da matriz para ITGERE, $\chi^2(703) = 4349,60$, $p < 0,001$, e para suporte psicossocial de transferência de treinamento, $(\chi^2(36) = 4088,51$, $p < 0,001$. Em ambos os casos, os testes sugerem que os dados são adequados à análise fatorial (Tabachnick & Fidell, 2007).

As cargas fatoriais padronizadas dos itens nos fatores mostraram-se adequadas para cinco fatores da escala ITGERE (amplitude das cargas = 0,409 – 0,905) com 65,81% de variância explicada. Os cinco fatores da escala são: *compliance* e controle (CC), composto por 10 itens ($\alpha = 0,955$); gestão do clima organizacional (GCO), composto por 4 itens ($\alpha = 0,914$); entrevista de seleção (ES), composto por 6 itens ($\alpha = 0,946$); conciliação e mediação de

conflitos (CMC), composto por 7 itens ($\alpha = 0,861$); gestão de competências, desempenho e carreira de pessoal (GCDP), composto por 7 itens ($\alpha = 0,850$).

A escala de suporte psicossocial de transferência ao treinamento é composta por um único fator com 9 itens (amplitude das cargas = 0,643–0,893), variância total explicada de 68% e índice de consistência interna elevado ($\alpha = 0,941$). Essas análises indicam a adequação do modelo de mensuração para os testes subsequentes e para ambas as escalas.

A avaliação de desempenho profissional (ADP) é uma medida de avaliação individual de desempenho de todos os funcionários. Nas avaliações, são consideradas (a) competências profissionais, indicando os comportamentos que a Instituição Financeira (IF) deseja que seus funcionários expressem no trabalho; e (b) metas/objetivos, cujos resultados são oriundos de três níveis de informações: instituição, unidade e funcionário. Essa métrica é oriunda de múltiplas fontes de avaliação (superior hierárquico, pares, subordinados e o próprio funcionário avaliado). E, para compilação dos dados, a IF gerou média ponderada com a pontuação máxima atingida de 100 pontos por semestre. A outra variável é a qualificação, que indica se o funcionário foi qualificado ou qualificado e nomeado nos processos seletivos nos quais se inscreveu no período de 2017 a 2020.

A variável de resultados organizacionais utilizada neste estudo foi denominada de Result e refere-se às metas de acompanhamento de desempenho dos líderes, mas é destinada apenas para alguns cargos gerenciais da área de negócios da instituição. É composta por vários indicadores relacionados a negócios, processos, pessoas e sustentabilidade, como gestão do clima e metas gerenciais da unidade, que geram uma média ponderada semestralmente. Todos os líderes que possuem Result como meta recebem alguma pontuação, de tal forma que nenhum deles terá pontuação negativa ou zero. Essa pontuação poderá ultrapassar 100 pontos.

Diante das medidas expostas, as hipóteses gerais a serem testadas são decorrentes dos objetivos estabelecidos para a pesquisa:

Hipótese 1: Variáveis relativas à clientela (nível de líder), às características do treinamento (soma de cursos realizados) e ao suporte psicossocial são preditoras dos impactos do treinamento de lideranças no trabalho do egresso.

Hipótese 2: Variáveis relativas à clientela (nível de líder, tempo de liderança, sexo e escolaridade), as características do treinamento (soma de cursos realizados), ao suporte e ao *status* de qualificação são preditoras de impacto da avaliação de desempenho profissional (ADP).

Hipótese 3: Variáveis relativas à clientela (nível de líder, tempo de liderança, tamanho da equipe, tempo de empresa, escolaridade e idade), ao fator de impacto geral no trabalho do egresso e ao *status* de qualificação são preditoras de impacto nos resultados organizacionais (Result).

5.2.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados do questionário foi realizada de forma *on-line* (Apêndice H), por meio do *Lime Survey*. A universidade corporativa enviou *e-mail* aos usuários com o *link* para acesso ao questionário e o convite para participar da pesquisa, conforme concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento ficou disponível, para o preenchimento voluntário, durante o período de 15 de maio a 22 de junho de 2020 para as 4691 pessoas que realizaram os treinamentos, gerentes e não gerentes. A taxa de retorno dos questionários foi de 20,4% e dos respondentes com cargo de liderança 22%. Além do convite inicial, foram enviados convites semanais de lembretes para aqueles que ainda não haviam respondido.

Quanto aos dados de fonte secundária, os indicadores foram coletados por meio de relatórios gerenciais referentes aos resultados organizacionais de metas do gestor na unidade (Result), da ADP e da qualificação e nomeação dos líderes em processos seletivos. Os dados individuais de Result e ADP dos participantes da pesquisa são consolidados pela instituição em média aritmética por semestre. Foi necessário, portanto, criar a média anual para análise dos resultados por ano. Em virtude do período de início do programa (2016), procurou-se analisar os três períodos: 2017, 2018 e 2019. Já a variável qualificação é uma variável nominal que indica se o funcionário não obteve qualificação (0), se foi qualificado (1) ou qualificado e nomeado (2).

5.2.5 Procedimentos de análise de dados

Para a realização das análises estatísticas descritivas, foi utilizado o *software* SPSS v. 22.0. As respostas numéricas dos participantes ao questionário foram submetidas às análises estatísticas descritivas e inferenciais, correlações bivariadas de *Spearman* em virtude de a amostra não obedecer a uma distribuição normal e regressões múltiplas padrão, conforme recomendações (Field, 2009; Hair et al., 2009).

Os pressupostos das regressões múltiplas padrão tiveram resultados similares. Ao examinar os *scatterplots* com resíduos padronizados *versus* resíduos padronizados preditos, verificou-se que eles apresentam um padrão não curvilíneo, o que sugere que o pressuposto de linearidade foi atendido. Ao longo dos diferentes modelos de regressão, esse mesmo gráfico mostrou que os pontos apresentam um padrão de distribuição afunilado, o que sugere que o pressuposto de homoscedasticidade foi violado. Pelo fato de os dados não atenderem aos pressupostos, que podem enviesar os testes de hipótese e os intervalos de confiança dos parâmetros, foram conduzidas as regressões múltiplas padrão com o procedimento de reamostragem *bootstrap* (número de repetições = 1.000), portanto, serão reportados nos resultados, os intervalos de confiança ICs BCa 95%.

As estatísticas de Durbin–Watson, de tolerância (T) e de *Variance Inflation Factor* (VIF) tiveram valores adequados, sugerindo que os pressupostos de independência e de ausência de multicolinearidade foram atendidos, em que valores entre 1 e 3 são aceitáveis (Field, 2009). Ao longo dos modelos de regressão, foram identificados: (a) entre 3 e 8 participantes com resíduos padronizados superiores a 3; e (b) 5 participantes com valores de distância de *Mahalanobis* maiores do que 20, o que indica a presença de *outliers* multivariados (Field, 2009). Quando isso aconteceu, as análises foram realizadas sem os *outliers* e não houve impacto na significância dos modelos, no R^2 e nos preditores significativos, portanto, esses casos foram mantidos no banco de dados.

No nível do indivíduo, seis modelos tomaram como variáveis critério os diferentes fatores do ITGERE, um deles tendo o impacto geral da ITGERE como variável critério. A variável critério impacto geral (ITGERE) teve como intuito verificar o resultado geral do impacto com base na média aritmética dos escores atribuídos pelos respondentes aos fatores CC, GCO, ES, CMC e GCDP. Esses fatores, por sua vez, também foram usados na regressão, sendo que o escore de cada participante foi sua média aritmética dos itens que compõem cada fator.

A ADP foi utilizada em outro modelo como variável critério no nível do indivíduo, e foi realizada a média aritmética dos anos 2017, 2018 e 2019. As variáveis antecedentes que integram o estudo dos modelos de regressão das variáveis critério de impacto do treinamento de lideranças no trabalho do egresso e na ADP são: (a) características da clientela (nível de líder, sexo e escolaridade); (b) características de desenho instrucional (treinamentos realizados), contexto (suporte psicossocial à transferência de treinamento) e CTGER. Pode haver alternância no uso das variáveis antecedentes, em virtude das relações observadas na correlação de *Spearman*.

Algumas variáveis foram artificialmente dicotomizadas para compor os estudos. O nível de líder é um dado secundário e sua definição operacional foi de liderança baixa = 0 e liderança intermediária e alta = 1. A liderança alta obteve apenas 7 respondentes, por isso, optou-se por unir os dois níveis. A variável sexo: feminino = 0 e masculino = 1; tempo de liderança: até 9 anos = 0 e a partir de 10 anos = 1; e tamanho equipe: até 9 funcionários = 0 e a partir de 10 funcionários = 1; tempo de empresa: até 9 anos = 0 e a partir de 10 anos = 1. A variável escolaridade foi categorizada como ensino médio = 1; graduação = 2; pós-graduação = 3; mestrado = 4; doutorado = 5 e qualificação como não possui = 0; qualificação = 1; qualificação e nomeação = 2.

Tabela 5.1

Definições das variáveis antecedentes de impacto no trabalho e desempenho dos egressos

Dimensão	Variável Antecedente	Medidas	Definição Constitutiva	Definição operacional	Fonte
Clientela	Nível de líder	0 = liderança baixa 1 = liderança intermediária e alta	Posição formal que o líder ocupa na organização (baixa, intermediária e alta).	Classificação realizada pela instituição conforme o nível hierárquico.	Dados secundários
	Tempo de liderança	0 = até 9 anos 1 = a partir de 10 anos	Experiência, em anos, em cargos de liderança.	Tempo de liderança 0 = até 9 anos 1 = a partir de 10 anos	Questionário
	Tamanho da equipe	0 = até 9 funcionários 1 = a partir de 10 funcionários	Número de integrantes da equipe do líder.	Número de integrantes da equipe informados no questionário.	Questionário
	Tempo de empresa	0 = até 9 anos 1 = a partir de 10 anos	Tempo, em anos, de trabalho na empresa pesquisada.	Tempo de empresa informado no questionário.	Questionário
	Sexo	Feminino e masculino	Definição de sexo masculino ou feminino pelo respondente.	Duas alternativas de respostas: feminino:0; masculino: 1	Questionário
	Escolaridade	Ensino médio = 1; graduação = 2; pós-graduação = 3; mestrado = 4; doutorado = 5	Nível de escolaridade concluído.	Último nível de escolaridade informado no questionário.	Questionário
	Tempo de empresa	0 = até 9 anos 1 = a partir de 10 anos	Tempo, em anos, de trabalho na empresa pesquisada.	Tempo de empresa informado no questionário.	Questionário
Características de Treinamento	Treinamentos realizados	Soma de treinamentos realizados pelo participante.	O número total de treinamentos realizados por indivíduo	Treinamentos realizados de 1 a 15.	Questionário
Suporte	Suporte psicossocial à transferência de treinamento	Média das respostas numéricas dos respondentes aos itens associados a uma escala de 5 pontos que variou de nunca a sempre.	Percepção do indivíduo quanto ao apoio recebido de seus pares, líderes e da organização para aplicar no trabalho os conteúdos ensinados nas ações educacionais (Abbad et al., 2012).	Escala de suporte psicossocial, reduzida, com 9 itens, desenvolvida por Abbad et al., 2012.	Escala de percepção de suporte psicossocial à transferência de treinamento

(continua)

(continuação)

Dimensão	Variável Antecedente	Medidas	Definição Constitutiva	Definição operacional	Fonte
Contribuição dos treinamentos na atuação gerencial	CTGER	Resposta numérica ao item que mede a contribuição dos treinamentos na atuação gerencial medido em uma escala que varia de 0 a 10 pontos.	Percepção de aplicação no trabalho de comportamentos aprendidos nos treinamentos do programa para a melhoria da atuação gerencial.	Resposta de 0 a 10.	Item único do questionário
Qualificação	Qualificação	Não possui qualificação= 0; Qualificação = 1; Qualificação e nomeação = 2.	Qualificação e nomeação nos processos seletivos da instituição nos quais se inscreveu no período de 2017 a 2020.	Qualificação em processo seletivo.	Dados secundários

A Tabela 5.2 apresenta as definições das variáveis critério de impacto no trabalho e na organização.

Tabela 5.2

Definições das variáveis critério de impacto no trabalho e organização

Dimensão	Variáveis Critério	Medidas	Definição Constitutiva	Definição operacional	Fonte
Impacto do treinamento no trabalho - ITGERE	Impacto do treinamento no trabalho – fator único	Média das respostas numéricas dos participantes aos itens da escala ITGERE que variam associados a uma escala tipo Likert que varia de 1 a 5.	Medidas em profundidade, específicas para um determinado programa de TD&E, que caracterizam a aplicação eficaz, no trabalho, das aprendizagens obtidas pelo participante durante um treinamento (Zerbini et al., 2012)	Escala sobre impacto do treinamento no trabalho construída a partir dos objetivos instrucionais dos treinamentos. 34 itens, e escala tipo Likert discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5).	Primária Questionário
Impacto do treinamento no trabalho – fatores do ITGERE	Impacto do treinamento no trabalho – fatores do ITGERE	Médias das respostas numéricas aos itens componentes dos fatores CC, GCO, ES, CMC, GCDP associados a uma escala tipo Likert que varia de 1 a 5 pontos	1. CC: impacto no gerenciamento de risco de conformidade, o fortalecimento do sistema de controles internos, bem como as habilidades gerenciais de prevenção de riscos à segurança patrimonial. 2. GCO: habilidades gerenciais quanto à análise e interpretação de resultados de pesquisas de clima, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria do clima da equipe. 3. ES: habilidades na condução de entrevistas de seleção. 4. CMC: habilidades de gerenciamento e resolução de conflitos no ambiente de trabalho.	Escalas sobre impacto do treinamento no trabalho construídas a partir dos objetivos instrucionais dos treinamentos. Escala tipo Likert discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5): 1. CC: 10 itens 2. GCO: 4 itens 3. ES: 6 itens 4. CMC: 7 itens 5. GCDP: 7 itens	Primária Questionário

(continua)

(continuação)

Dimensão	Variáveis Critério	Medidas	Definição Constitutiva	Definição operacional	Fonte
Impacto do treinamento no trabalho – fatores do ITGERE			5. GCDP: habilidades gerenciais para auxiliar o desenvolvimento de competências, o gerenciamento de desempenho da equipe e as habilidades gerenciais para sua própria orientação de carreira e da equipe.		
ADP	Avaliação de desempenho profissionais	Média individual, anual, dos resultados de avaliação de desempenho com nota de 0 a 100, anos de 2017, 2018 e 2019	Avaliação individual de desempenho de cada líder, conforme heteroavaliação (chefia, subordinado, colega).	Média obtida por indivíduo nos anos de 2017, 2018 e 2019.	Dados secundários
Result	Resultados organizacionais	Média individual, anual, dos resultados obtidos por cada líder que possui a meta result, anos de 2017, 2018, 2019.	Resultado de metas de desempenho dos líderes composta por vários indicadores relacionados a negócios, processos, pessoas e sustentabilidade.	Média obtida por indivíduo nos anos de 2017, 2018 e 2019.	Dados secundários

Para a análise dos resultados organizacionais, a variável critério utilizada no modelo de regressão foi Result e as variáveis antecedentes de clientela (nível de líderes, tempo de liderança, tempo de empresa, tamanho de equipe, idade e escolaridade), impacto de treinamento no trabalho e qualificação de pessoal. No total, serão apresentados os resultados de oito regressões, sendo seis das variáveis de impacto do treinamento no trabalho, uma para ADP e uma para resultados organizacionais.

5.3 Resultados

A estatística descritiva indica uma percepção positiva de impacto do treinamento no trabalho dos egressos ($M = 4,43$, $DP = 0,48$), com pouca variabilidade de opiniões, inclusive nas escalas isoladas de impacto. Percepção de aplicação no trabalho de comportamentos aprendidos nos treinamentos do programa para a melhoria da atuação gerencial foi avaliada positivamente ($M = 8,25$, $DP = 1,35$). A variável suporte foi positiva ($M = 3,81$, $DP = 0,84$), apesar de obter uma média mais baixa em relação ao impacto em profundidade. A quantidade de treinamentos realizados por líder foi 10,12, sendo que apenas 45 egressos concluíram todo o programa, isto é, realizaram os 15 cursos oferecidos pela universidade corporativa.

Tabela 5.3*Estatísticas descritivas das variáveis de impacto, suporte e desenho instrucional*

Variável	M	DP	Min	Max
Impacto	4,43	0,48	1,00	5,00
Suppsi	3,81	0,84	1,00	5,00
CTGER	8,35	1,35	0	10
GCO	4,28	0,74	1,00	5,00
CC	4,64	0,56	1,00	5,00
ES	4,65	0,56	1,00	5,00
CMC	4,31	0,55	1,00	5,00
GCDP	4,45	0,53	1,50	5,00
Treinamentos	10,12	2,83	1	15
ADP	80,77	3,79	71,54	94,38
Result	84,07	6,31	59,37	101,16

Nota. Suppsi = Suporte Psicossocial à transferência de treinamento; CC = *Compliance* e controle; ES = Entrevista de seleção; GCO: Gestão do clima organizacional; CMC = Conciliação e mediação de conflitos; GCDP = Gestão de competências, desempenho e planejamento de carreira; CTGER = percepção de aplicação de comportamentos para melhoria de atuação gerencial; Treinamentos = número de treinamentos realizados por líder; Result = resultados organizacionais; ADP = Avaliação de desempenho de pessoal.

A variável qualificação de pessoas apontou 36 (6,4%) pessoas que participaram de processos seletivos e tiveram êxito como qualificadas para vagas futuras. E 61 (10,9%) foram qualificadas e nomeadas para os novos cargos. Na questão aberta buscou-se compreender os motivos que levaram o líder a realizar o programa. Dentre as respostas válidas (537), foi realizado o agrupamento por similaridade de conteúdo e definidas as categorias e percentuais respectivos. Ascensão e qualificação na instituição motivaram 26% dos respondentes; 25% foram motivados por aprimorar a gestão de equipe; 21% por aprimoramento pessoal; 20% por aprendizagem sobre liderança; 4% por aprimoramento pessoal e, também, por indução da instituição; e 2% por mudança.

As correlações de *Spearman* (ver Tabela 5.3) evidenciaram que todas as escalas de impacto (impacto geral; GCO; CC; CMC; e GCDP) estão relacionadas significativamente ($p < 0,01$) com suporte psicossocial e CTGER. As relações positivas entre os fatores de impacto já eram esperadas, tendo em vista os conteúdos dos treinamentos. Suporte psicossocial obteve a relação mais forte com CMC ($r_s = 0,85$ $p < 0,01$).

Foram evidenciadas relações significativas ($p < 0,01$) entre as variáveis Result e ADP, exceto para ADP 2018 e 2019, que não estão relacionadas com Result 2019. ADP 2019 é a variável de resultados objetivos com maior número de relações entre as variáveis dos grupos de impacto e desenho, apresentando correlação com suporte, CC, GCDP, CTGER ($r_s = 0,09$, $p < 0,05$) e com treinamentos ($r_s = 0,12$, $p < 0,05$). ADP 2017 e ADP 2018 apresentaram relação negativa com as variáveis funcionais nível de líder e tempo de liderança.

Quanto à qualificação, foi observado que, quanto maior o nível de escolaridade e de liderança, maior será a possibilidade de qualificação e nomeação para os cargos. Essa variável

apresentou uma correlação de baixa magnitude com Result 2018 ($r_s = 0,12, p < 0,05$). Outra relação muito fraca e estatisticamente negativa ocorreu com ADP 2019 ($r_s = -0,08, p < 0,05$).

As variáveis sociodemográficas e funcionais apresentaram relações significativas entre si e com as variáveis de dados objetivos. Foi observado que, quanto mais elevados os níveis de escolaridade e de liderança, maiores o tempo de experiência como líder, o tempo de empresa e as equipes, melhor será o Result. Houve correlação de moderada magnitude de Result 2018 com nível de líder ($r_s = 0,50, p < 0,01$) e mais fraca magnitude entre Result 2017 e escolaridade ($r_s = 0,15, p < 0,01$).

As relações das variáveis ADP 2018 e ADP 2017 com as variáveis funcionais indicaram que, quanto menores o nível de liderança e o tamanho da equipe, maior será a ADP. A variável sexo indicou que líderes do sexo feminino possuem maior resultado de avaliação de desempenho nos anos de 2018 e 2019. Em termos do desenho do treinamento, a variável treinamentos realizados por indivíduo se correlacionou com as variáveis de impacto (exceto CC e ES), suporte, ADP 2018 e ADP 2019, sendo a relação mais alta com CMC ($r_s r = 0,27, p < 0,01$).

Tabela 5.4

Correlação de Spearman entre variáveis de impacto, suporte à transferência, características da clientela e resultados da organização

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. Impacto	1																							
2. Suppsi	0,49**	1																						
3. CC	0,57**	0,25**	1																					
4. ES	0,72**	0,27**	0,40**	1																				
5. GCO	0,81**	0,49**	0,40**	0,45**	1																			
6. CMC	0,85**	0,42**	0,41**	0,59**	0,60**	1																		
7. GCDP	0,79**	0,44**	0,45**	0,50**	0,60**	0,55**	1																	
8. CTGER	0,43**	0,44**	0,27**	0,30**	0,35**	0,42**	0,37**	1																
9. Treinamentos	0,25**	0,18**	-0,01	0,04	0,26**	0,27**	0,20**	0,22**	1															
10. Result_19	0,08	0,03	0,1	-0,05	0,08	0,04	0,09	-0,01	0,08	1														
11. Result_18	0,08	0,01	0,07	0,04	0,05	0,06	0,05	0,00	0,03	0,79**	1													
12. Result17	0,06	0,02	0,05	0,04	0,03	0,05	0,05	0,05	0,02	0,69**	0,90**	1												
13. ADP_19	0,07	0,09*	0,09*	-0,05	0,09*	0,02	0,06	0,09*	0,12**	0,40**	0,12*	0,02	1											
14. ADP_18	0,04	0,06	0,06	-0,05	0,07	-0,02	0,00	0,10*	0,09*	0,38**	0,33**	0,1	0,58**	1										
15. ADP_17	-0,03	-0,01	0,07	-0,06	-0,01	-0,08	-0,04	-0,03	0,02	0,30**	0,50**	0,55**	0,30**	0,50**	1									
16. Qualificação	-0,01	-0,04	-0,01	0,04	-0,04	-0,02	0,02	0,01	-0,06	0,01	0,12*	0,08	-0,084*	0,034	0,02	1								
17. Sexo	0,04	-0,01	-0,02	0,01	-0,01	0,06	0,05	-0,01	0,04	0,04	0,08	0,03	-0,097*	-0,11	-0,10*	-0,08	1							
18. Idade	0,07	0,02	0,03	0,08	0,07	0,06	0,04	0,07	0,03	0,03	0,1	0,18**	-0,07	-0,036	-0,04	-0,05	0,05	1						
19. Escolaridade	0,02	-0,08	0,05	0,03	-0,05	-0,02	0,05	0,01	0,02	0,24**	0,21**	0,15*	0,02	0,067	0,14**	0,13**	0,02	0,00	1					
20. Nível líder	0,06	-0,05	0,04	0,1	-0,03	0,06	0,06	0,03	0,06	0,48**	0,50**	0,42**	-0,07	-0,105*	-0,09*	0,21**	0,14**	0,17**	0,23**	1				
21. Temp_liderança	0,06	0,03	0,06	0,1	-0,02	0,07	0,05	0,04	0,09*	0,23**	0,20**	0,14*	-0,08	-0,089*	-0,15**	-0,06	0,14**	0,36**	0,05	0,29**	1			
22. Tam_equipe	0,04	0,04	0,04	0,04	-0,01	0,07	0,06	-0,01	0,02	0,32**	0,29**	0,27**	-0,01	-0,009	0,01	-0,01	0,07	0,06	0,08*	0,32**	0,17**	1		
23. Tempo empresa	0,03	-0,02	0,07	0,09	-0,01	-0,01	-0,02	-0,01	-0,03	0,31**	0,31**	0,32**	-0,04	-0,02	-0,03	-0,04	0,07	0,59**	0,09*	0,42**	0,49**	0,21**	1	

Nota. Suppsi = Suporte Psicossocial à transferência de treinamento; CC = *Compliance* e controle; ES = Entrevista de seleção; GCO = Gestão do clima organizacional; CMC = Conciliação e mediação de conflitos; GCDP = Gestão de competências, desempenho e planejamento de carreira; CTGER = percepção de aplicação de comportamentos para melhoria de atuação gerencial; Sexo: feminino = 0 e masculino = 1; Tempo de liderança: até 9 anos = 0 e a partir de 10 anos = 1; Nível de líder: liderança baixa = 0 e liderança intermediária e alta = 1; Tamanho equipe: até 9 funcionários = 0 e a partir de 10 funcionários = 1; Result = resultados organizacionais; ADP = Avaliação de desempenho de pessoal. *p < 0,05; **p < 0,01.

Na etapa seguinte, foram estimados os modelos de regressão para impacto geral, GCO, CC, CMC, ES e GCDP, tendo como variáveis antecedentes: nível de líder, CTGER, suporte e soma de treinamentos realizados, além do modelo de ADP.

5.3.1 Impacto dos treinamentos do programa de liderança no trabalho do egresso e na ADP

A Tabela 5.5 mostra os principais resultados dos modelos de regressão múltipla padrão, indicando as variáveis preditoras de impacto do treinamento no trabalho (impacto geral – fator único) e dos cinco fatores componentes do instrumento ITGERE.

Tabela 5.5

Regressões Múltiplas padrão para as variáveis critério impacto do treinamento no trabalho

Variáveis critério		Variáveis preditoras				
Resumo do modelo	Estadística	Nível líder	CTGER	Suporte	Treinamentos	
Impacto Geral						
Constante	2,57	<i>b</i>	0,09	0,11	0,19	0,02
R	0,57	β	0,09	0,30	0,33	0,12
R ²	0,33	<i>p</i>	0,008	< 0,001	< 0,001	0,001
ΔR^2	0,32	<i>EP (b)</i>	0,03	0,01	0,02	0,01
IC 95% BCa			0,02;0,15	0,05;0,16	0,14;0,23	0,00;0,03
<i>EP</i>	0,40					
GCDP						
Constante	2,71	<i>b</i>	0,07	0,10	0,17	0,02
R	0,48	β	0,07	0,25	0,27	0,10
R ²	0,23	<i>p</i>	0,06	< 0,001	< 0,001	0,008
ΔR^2	0,22	<i>EP (b)</i>	0,04	0,02	0,03	0,01
IC 95% BCa			-8,14;0,158	0,05;0,14	0,11;0,22	0,00;0,035
<i>EP</i>	0,47					
CMC						
Constante	2,44	<i>b</i>	0,09	0,10	0,20	0,03
R	0,51	β	0,09	0,24	0,31	0,12
R ²	0,26	<i>p</i>	0,032	< 0,001	< 0,001	0,004
ΔR^2	0,25	<i>EP (b)</i>	0,04	0,02	0,03	0,01
IC 95% BCa			0,00;0,17	0,04;0,15	0,36;0,25	0,00;0,04
<i>EP</i>	0,47					
GCO						
Constante	1,91	<i>b</i>	-0,01	0,08	0,33	0,05
R	0,50	β	-0,008	0,13	0,37	0,15
R ²	0,25	<i>p</i>	0,84	0,002	< 0,001	< 0,001
ΔR^2	0,24	<i>EP (b)</i>	0,05	0,02	0,04	0,01
IC 95% BCa			-0,14;0,10	0,01;0,13	0,23;0,42	0,02;0,06
<i>EP</i>	0,65					
ES						
Constante	3,333	<i>b</i>	0,22	0,10	0,16	-0,02
R	0,43	β	0,19	0,23	0,25	-0,08
R ²	0,19	<i>p</i>	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,06
ΔR^2	0,18	<i>EP (b)</i>	0,05	0,02	0,03	0,01
IC 95% BCa			0,11;0,32	0,03;0,17	0,08;0,24	-0,04;0,00
<i>EP</i>	0,51					

(continua)

(continuação)						
Variáveis critério			Variáveis preditoras			
CC						
Constante	3,26	<i>b</i>	0,08	0,11	0,12	0,001
R	0,36	β	0,07	0,24	0,17	0,001
R ²	0,13	<i>p</i>	0,08	< 0,001	0,001	0,99
ΔR^2	0,12	<i>EP (b)</i>	0,05	0,02	0,03	0,01
IC 95% BCa			-0,00;0,18	0,04;0,17	0,04;0,19	-0,01;0,02
<i>EP</i>	0,53					

Nota. R = coeficiente de correlação múltipla; R² = coeficiente de determinação; ΔR^2 = coeficiente de determinação ajustado; IC 95% BCa = intervalo de confiança 95% corrigido e acelerado por meio de procedimento de reamostragens *bootstrap*; *b* = coeficiente não padronizado; β = coeficiente padronizado; Impacto geral (escala completa); GCDP (gestão de competências, desempenho e planejamento de carreira); CMC (conciliação e mediação de conflitos); GCO (gestão do clima organizacional); ES (entrevista de seleção); CC (Compliance e controle); Nível líder: liderança baixa = 0 e liderança intermediária e alta = 1; Suppsi (Suporte psicossocial); CTGER (Contribuição de comportamentos aprendidos para melhoria da atuação gerencial) = 0 a 10; Treinamentos = número de treinamentos realizados por líder.

Observa-se, na Tabela 5.5, os resultados dos seis modelos de regressão para as variáveis critério de impacto do treinamento no trabalho, cujas variáveis explicaram porções estatisticamente significativas da variabilidade das respostas dos participantes às escalas. Para impacto, as variáveis do modelo tiveram efeitos estatisticamente significativos, *F*s (gl 1 = 4, gls 2 = 382–555) = 16,93–66,93, *ps* < 0,001, com *R*²s variando entre 0,13 (para CC) e 0,32.

Considerando como variável critério o impacto geral, os resultados apresentados na Tabela 5.4 mostram que as quatro variáveis antecedentes testadas apresentaram efeitos positivos significativos. Assim, suporte (*b* = 0,19), aplicação de comportamentos no trabalho para melhoria de atuação gerencial (*b* = 0,11), treinamentos realizados (*b* = 0,02) e nível de liderança (*b* = 0,09), juntas, explicam aproximadamente 33% (*R*² = 0,33) da variância da variável dependente, conforme Cohen (1992) é um grande efeito para a área de ciências sociais.

Os outros cinco modelos apresentados na Tabela 5.5 são referentes a variáveis obtidas das subescalas de impacto do treinamento no trabalho, que tratam de temas específicos do programa de treinamento e, por isso, é possível avaliar seus resultados isoladamente. Isso pode ser útil para a aplicação futura dessas subescalas.

As variáveis suporte e contribuição do treinamento para atuação gerencial (CTGER) foram preditoras significativas dos cinco fatores de impacto do treinamento no trabalho gestão de competências, desempenho e planejamento de carreira (GCDP); conciliação e mediação de conflitos (CMC); gestão do clima organizacional (GCO); entrevista de seleção (ES); *Compliance* e controle (CC). Suporte teve coeficientes não padronizados, *bs*, variando entre 0,12 e 0,33, indicando que a mudança em uma unidade nos níveis de suporte prediz uma mudança que varia entre um décimo e um terço nas variáveis critério. CTGER, por sua vez, teve *bs* variando entre 0,08 e 0,11, implicando que a mudança em uma unidade dessa variável leva a menores mudanças nas variáveis critério, em torno de um décimo de unidade.

O modelo CMC, conforme os anteriores, confirma o maior poder explicativo pela variável suporte, seguida por CTGER, treinamentos e nível de líder. Esse modelo possui o R^2 mais elevado, se comparado às demais subescalas, com 26% de explicação. Para a equação GCO, o suporte demonstrou maior efeito ($b = 0,33$) em relação aos demais modelos, o que evidencia que, para manter o clima adequado, é necessário mais suporte. Para essa escala, o nível de líder não demonstrou ser uma variável preditora, e as demais (suporte, aplicação de comportamento e soma de treinamentos) explicaram 25% da variabilidade das respostas à GCO.

No modelo ES, há poder de explicação mais baixo ($R^2 = 0,18$) pelas variáveis suporte, CTGER e nível de líder. Já no modelo CC, houve redução da quantidade de preditoras se comparado aos demais modelos, e foi o único caso em que o suporte resultou em um coeficiente inferior ($b = 0,12$) às demais variáveis, sendo, assim, modelo com poder explicativo mais baixo ($R^2 = 0,13$).

A equação gestão de competências e desempenho de pessoal apresentou como preditores suporte, CTGER e soma de treinamentos que explicam uma porção significativa da variabilidade das respostas dos líderes à escala ($R^2 = 0,23$).

Em síntese, tomadas em conjunto, as regressões apoiaram parcialmente e a hipótese, H1, já que, nos modelos GCDP e GCO, nível de líder não foi preditora; para ES, a quantidade de treinamentos não foi significativa e o modelo CC apresentou apenas suporte e CTGER como preditoras.

O modelo de regressão tomando avaliação de desempenho de pessoal (fonte secundária) como variável critério utilizou suporte, treinamentos, nível de líder, tempo de liderança, *status* de qualificação, sexo e escolaridade como antecedentes, tendo em vista as relações observadas nas correlações bivariadas. Contudo, esse modelo apresentou valor de Durbin-Watson (1,94) e não obteve índices mínimos de aceitabilidade nas medidas ($R^2 = 0,05$; $\Delta R^2 = 0,04$), é um modelo pouco explicativo. Foi observado que quanto menor o tempo de liderança, escolaridade mais baixa e pertencer ao sexo feminino indicaram maiores pontuações na avaliação de desempenho do líder, portanto, a H2 foi parcialmente confirmada.

5.3.2 Impacto dos treinamentos do programa de liderança nos resultados da organização

Para avaliar os resultados do programa no nível de organização, foi criada a média aritmética das variáveis Result 2017, 2018 e 2019 para ser utilizada como critério. As variáveis de clientela (nível de líder, tempo de liderança, tamanho da equipe, tempo de empresa, escolaridade e idade), fator de impacto geral no trabalho do egresso e *status* de

qualificação foram utilizadas como antecedentes no modelo. Foram testados os cinco fatores da escala ITGERE, como antecedentes, contudo optou-se por reportar os resultados com o uso de impacto geral.

Tabela 5.6

Regressão múltipla padrão para resultados organizacionais

Result	Variáveis preditoras					
	Resumo do modelo	Estatística	Nível líder	Tamanho equipe	Tempo empresa	Escolaridade
Constante	71,59	<i>b</i>	4,86	1,91	0,19	1,92
R	0,55	β	0,37	0,15	0,21	0,11
R ²	0,30	<i>p</i>	< 0,001	0,002	0,002	0,014
ΔR^2	0,29	<i>EP (b)</i>	0,71	0,61	0,06	0,77
IC 95% BCa			3,30;6,40	0,60;3,18	0,07;0,30	0,16;3,61
<i>EP</i>	5,33					

Nota. R = coeficiente de correlação múltipla; R² = coeficiente de determinação; ΔR^2 = coeficiente de determinação ajustado; IC 95% BCa = intervalo de confiança 95% corrigido e acelerado por meio de procedimento de reamostragens *bootstrap*; *b* = coeficiente não padronizado; β = coeficiente padronizado. Nível líder: liderança baixa = 0 e liderança intermediária e alta = 1; Tamanho de equipe: até 9 funcionários = 0 e a partir de 10 funcionários = 1; Tempo de empresa: anos; Escolaridade: ensino médio = 1, graduação = 2, pós-graduação = 3, mestrado = 4 e doutorado = 5.

O modelo confirma que apenas as variáveis sociodemográficas e funcionais são preditoras de resultados organizacionais, explicando 30% de sua variância. O coeficiente da variável nível de liderança sugere que indivíduos com liderança intermediária têm, em média, 4,86 pontos a mais em Result do que indivíduos com baixa liderança. De maneira similar, os líderes com equipes acima de 10 funcionários, maior tempo de empresa e escolaridade mais elevada apresentaram melhores resultados organizacionais.

Em suma, os resultados desse modelo de regressão múltipla confirmam parcialmente a hipótese H3, pois as variáveis impacto, tempo de liderança, idade e qualificação não foram preditoras de resultados organizacionais. De acordo com o indicador result, utilizado como variável critério, não há evidências de que o treinamento seja preditor de resultados organizacionais.

5.4 Discussão

Este estudo teve como objetivos: 1) avaliar o poder preditivo das variáveis de suporte, características do desenho instrucional, características sociodemográficas e laborais do líder treinado sobre duas medidas de impacto do treinamento no comportamento dos líderes, (médias fatoriais de autoavaliações de impacto do treinamento no trabalho e notas obtidas por esses líderes na avaliação de desempenho gerencial, no período de 2017 a 2019); (2) avaliar o poder preditivo de variáveis de características sociodemográficas, laborais do líder treinado,

qualificação em processo seletivo e impacto do treinamento no trabalho dos líderes sobre os resultados da organização, medidos em termos de médias obtidas pelos participantes como líderes de unidade de negócios, em indicador objetivo de resultados organizacionais, no período de 2017 a 2019.

Na percepção dos egressos, houve impacto em profundidade do treinamento no trabalho das lideranças treinadas, coadunando achados anteriores de que os treinamentos de lideranças geram efeitos nos resultados do egresso (Avolio, Reichard et al., 2009; Fernandez et al., 2020; Lacerenza et al., 2017; Schulte & Thielsch, 2019; Schultz et al., 2019; Taylor et al., 2009).

Os modelos de impacto do treinamento sobre conciliação e mediação de conflitos e a gestão do clima organizacional obtiverem efeitos mais elevados. Os resultados de avaliação de treinamentos de liderança têm demonstrado efeitos positivos em aspectos como comunicação, interação com a equipe, colaboração e buscas de clima favorável (Getha-Taylor et al., 2015). O modelo de entrevista de seleção, apesar de ser baseado em conteúdo intrapessoal e de liderança, apresentou um impacto mais baixo em relação aos demais. O desenho deste treinamento foi observado no estudo 3 com ausência de alinhamento à realidade da organização, o que pode ter impactado no resultado. O uso de exemplos e práticas contextualizadas facilita a associação com as práticas gerenciais (Schwarz et al., 2016; Seiberling & Kauffeld, 2017).

O modelo de regressão, com efeito, mais baixo foi *compliance* e controle, que possui conteúdo mais direcionado às atividades pertinentes ao negócio. Um estudo com alta gerência indicou que o conteúdo técnico do programa foi preterido por executivos em detrimento de conteúdos interpessoais, por considerarem sua relevância na condução de equipes (Watkins et al., 2011).

A percepção dos egressos é condizente com estudos anteriores (Getha-Taylor et al., 2015; Seiberling & Kauffeld, 2017; Watkins et al., 2011), ao constatar que treinamentos com foco em habilidades interpessoais e de liderança são positivos e persistentes ao longo do tempo, e contrária aos resultados de Lacerenza et al. (2017), que indicam que treinamentos de negócios geram mais efeitos no nível de transferência.

O suporte é a principal variável antecedente dos modelos de impacto do treinamento no trabalho de lideranças (Bell et al., 2017). Isso indica que o apoio recebido dos pares, dos superiores e da organização pode ampliar os resultados do treinamento no trabalho (Chelagat et al., 2019). Essa relação mais forte corrobora a literatura ao evidenciar que, quanto maior o suporte, maior será o impacto de treinamento no trabalho (Blume et al., 2010; Ford et al.,

2018; Lapão & Dussault, 2011; Sparr et al., 2017; Watkins et al., 2011; Zerbini & Abbad, 2010).

A percepção dos egressos evidenciou que a aplicação dos comportamentos aprendidos nos treinamentos gerou melhoria na atuação gerencial. Essa variável preditora representa, de forma direta, que os egressos perceberam o impacto dos treinamentos nos comportamentos pós-treinamento. Esse achado corrobora outros estudos que afirmaram que a atuação das lideranças pode ser melhorada por meio de treinamento de lideranças (Cohrs et al., 2019; García et al., 2017; Proctor et al., 2019; Velada et al., 2007).

Quanto ao desenho instrucional, os líderes que fizeram mais treinamentos do programa tiveram melhores resultados no impacto do treinamento no trabalho. Essa característica do treinamento foi observada em 4 dos seis 6 modelos de regressão avaliados, o que pode indicar que realizar mais cursos ou maior tempo de treinamento afeta positivamente o desempenho do egresso na sua atuação gerencial e confirma que os resultados obtidos estão de fato atrelados ao programa de treinamento, além de sinalizar para o fato de que os cursos são complementares entre si (McCracken et al., 2012; Schwarz et al., 2016).

Uma contribuição relevante da clientela é que o nível de liderança intermediária obteve maior efeito no impacto em profundidade, isso implica que os treinamentos foram mais eficazes para o público-alvo, conforme planejamento do programa. As teorias do desenho instrucional apontam que os métodos, as estratégias e os recursos de ensino adequados são fundamentais para atingir os objetivos propostos (Salas et al., 2012; Salas & Cannon-Bowers, 2001). Além disso, as variáveis da clientela foram preditoras dos treinamentos de liderança e preenchem uma lacuna, tendo em vista que as variáveis do indivíduo exercem menos influência nos resultados.

Ainda no nível do indivíduo, a medida ADP varia positivamente do ano de 2017 para 2018, mas tem um decréscimo em 2019. Fatores indutores podem ter interferido em 2018, já que a instituição ofereceu crédito de 10 pontos no planejamento de carreira no ano de 2017 para realização de treinamentos desse programa, o que pode ter refletido no ADP de 2018. Após esse período, não houve mais nenhuma ação indutora. Era esperado que os treinamentos pudessem gerar efeitos nessa medida, justamente porque há conteúdos de planejamento de carreira, competências e desempenho no programa (Cuadra-Peralta et al., 2017; Seidle et al., 2016).

Relacionar os resultados de um programa de treinamento de líderes com o desempenho desses líderes na organização é algo que, há bastante tempo, consta na agenda de

pesquisa de avaliação de treinamentos que têm objetivos mais amplos, como é o caso do programa avaliado. De fato, em última instância, os programas de treinamento têm como um de seus objetivos centrais a melhoria do desempenho. Por outro, o desempenho depende de muitas outras variáveis, que não só o treinamento. E essa medida, apesar de ser oriunda de múltiplas fontes possui pouca variabilidade.

A despeito do impacto do programa nos resultados organizacionais, este estudo foi contrário à teoria postulada de que haveria relação entre o impacto em profundidade e os resultados organizacionais (Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978, Lacerenza et al, 2017). Os resultados organizacionais apresentam um aumento positivo de médias nos três anos, e, apesar de representar uma vantagem para a análise (Macphee et al., 2014; Tafvelin, Hasson et al., 2019), não se pode afirmar que ele foi oriundo do programa de treinamento avaliado. Esse nível de avaliação demanda uma articulação com os objetivos individuais, conforme o planejamento instrucional (Borges-Andrade, 2002). Além disso, a coleta de dados dos indicadores objetivos é de fonte secundária medida ao longo do tempo com influência de muitas variáveis do modelo do negócio, e o impacto é a percepção dos egressos com recorte transversal.

Além disso, o resultado do modelo de regressão evidenciou que impacto em profundidade não é preditor de resultados organizacionais. Estudos anteriores já haviam apontado a dificuldade empírica de relacionar os resultados do líder com os resultados organizacionais (Seidle et al., 2016). Uma pesquisa em organização de serviços constatou que a transferência autoavaliada apresentou uma explicação de 1% nos resultados organizacionais, sugerindo que outros fatores estariam contribuindo mais efetivamente com tais resultados (Pereira, 2009). Mourão (2004) relatou, num estudo do contexto educacional, que o comportamento do cargo não foi preditor de mudança organizacional e valor final, entretanto, a autora justifica que pode ter ocorrido interferência de uma amostra reduzida na análise.

Neste estudo, foi observado que houve concentração de realização do último treinamento nos anos 2019 e 2020, mas cada líder realizou uma trajetória diferente e com espaçamentos variados de realização dos cursos componentes do programa, o que pode ter influenciado o resultado. Estudos apontaram que o poder preditivo do impacto em profundidade para níveis seguintes pode ser reduzido com o distanciamento temporal entre o final do treinamento, e o momento de mensuração da aplicação, no trabalho, das aprendizagens adquiridas pelos participantes do programa instrucional (Freitas et al., 2006; Macedo, 2007). Embora a medida de impacto em profundidade não seja imediatamente ligada aos resultados organizacionais, as características da clientela (nível de líder, tamanho da

equipe, tempo de empresa e escolaridade) demonstraram que importância e confirmaram estudos anteriores que indicaram lacunas de estudos com essas variáveis (Lacerenza et al., 2017).

5.5 Considerações finais

O programa de treinamentos de liderança gerou impactos positivos no trabalho do líder treinado. Ao contrário da literatura (Lacerenza et al., 2017), que sugere que os treinamentos de negócios apresentam maior efeito na transferência, este estudo evidenciou que os treinamentos com foco intrapessoal e de liderança apresentaram efeito maior sobre o comportamento dos egressos. Esses resultados devem ser interpretados com cautela, tendo em vista que o fator *compliance* e controle, classificado neste estudo como conteúdo de negócios, está apenas indiretamente relacionado ao negócio principal da instituição, por isso carece de novas pesquisas.

O resultado no nível organizacional foi positivo e revelou que sofre influências de variáveis da clientela. Contudo, o impacto do treinamento em profundidade não foi preditor, o que indica que os resultados podem ser influenciados por variáveis externas ao treinamento. Há que se considerar que o impacto em profundidade está muito relacionado à aplicação estrita no trabalho de competências aprendidas no treinamento (Freitas & Borges-Andrade, 2004).

Uma contribuição de análise desse modelo foi o uso de fonte secundária, com série histórica, medida antes e durante os treinamentos, lacuna observada em outros estudos. Essa medida foi indicada pela instituição, conforme expectativas de resultados de desempenho do programa.

A instituição dispõe de outros dados que poderiam estar relacionados aos resultados de treinamento, contudo, por serem confidenciais e considerados segredos de negócios ou por ferirem aspectos éticos no nível do indivíduo, não puderam ser disponibilizados para a pesquisa. Embora a instituição tenha apontado expectativa de gerar retornos de desempenho organizacional com esse programa, é necessário que o processo de TD&E seja coerente para implicações nesse nível. Os objetivos do programa e o desempenho devem ser explicitados nesse nível, bem como as estratégias instrucionais.

O desenho instrucional e a entrega dos programas contribuem para explicação dos resultados deste estudo. Os treinamentos, em sua maioria, são autoinstrucionais e com poucas estratégias práticas. A política de participação voluntária em treinamentos envolve um

processo complexo de pesquisa, principalmente porque há poucos egressos que concluíram o programa em sua totalidade. O modelo de trilhas confere autonomia aos líderes e permite a realização dos treinamentos numa sequência diferente e em momentos distintos. Essas diferentes combinações atendem às expectativas do indivíduo e do seu ritmo de aprendizagem, sobretudo, a gestão do setor responsável é necessária para verificar se esse modelo está gerando efeitos conforme os objetivos previstos.

Algumas limitações deste estudo devem ser consideradas para impacto no trabalho do egresso, como a ausência de pré-teste e pós-teste. As diferentes combinações de treinamentos por líder no programa inviabilizou afirmar se o efeito de impacto em profundidade ocorreu logo após a conclusão dos treinamentos ou se houve efeito do espaçamento temporal (2016 a 2020) entre as ações que podem implicar uma percepção acima do que de fato ocorreu, ou mesmo o contrário. Por isso, é aconselhável que se façam delineamentos futuros para pesquisas de treinamentos de lideranças com estudos experimentais quando o campo permitir. Indicam-se, também, pesquisas com outras variáveis do desenho do treinamento para verificar se a modalidade, o planejamento e outros níveis de avaliação do treinamento podem afetar os resultados do indivíduo e da organização.

Nesse sentido, a contribuição teórica é o teste de modelos com o uso conjunto das variáveis de suporte, da clientela, do desenho instrucional e dos dados objetivos do indivíduo para verificar o impacto do treinamento no trabalho do líder treinado. Teoricamente, a variável impacto no trabalho do egresso como uma variável antecedente do modelo de resultado da organização se agrega a resultados anteriores da literatura de treinamento e avança nos estudos de treinamento de lideranças. Em relação à contribuição metodológica, há o uso de fontes primárias e secundárias na coleta de dados e a aplicação de técnicas estatísticas diversificadas para testar as relações entre as variáveis. Do ponto de vista gerencial, este estudo fornece um diagnóstico sobre os resultados do programa e permite analisar possíveis melhorias no planejamento e no desenho instrucional do programa de treinamento de liderança.

A agenda para pesquisas ulteriores inclui a inserção de outras variáveis da clientela como antecedentes, como motivação para transferir e perfil de liderança. As variáveis do desenho do treinamento podem ser moderadoras, mediante uma variedade de treinamentos, além da investigação das relações entre impacto do treinamento no trabalho do líder treinado, impacto em amplitude e resultados da organização, com vistas a identificar os efeitos dos treinamentos de lideranças a médio e longo prazo.

5.6 Referências

- Abbad, G. da S. (1999). *Um Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Abbad, G. da S., Pilati, R., & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *RAUSP Management Journal*, 38(3), 205–218.
- Abbad, G. da S., Sallorenzo, L. H., Coelho Junior, F. A. C., Zerbini, T., Vasconcelos, L., & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In G. da S. Abbad et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*, (p. 300). Artmed.
- Almeida, N. C. P. de, & Souza-Silva, J. C. de. (2015). Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores em uma indústria do setor petroquímico. *REGE - Revista de Gestão*, 22(3), 381–402.
<https://doi.org/10.5700/rege568>
- An, S. H., Meier, K. J., Bøllingtoft, A., & Andersen, L. B. (2019). Employee Perceived Effect of Leadership Training: Comparing Public and Private Organizations. *International Public Management Journal*, 22(1), 2–28.
<https://doi.org/10.1080/10967494.2018.1497739>
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, K. J., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Bloom, N., Eifert, B., Mahajan, A., McKenzie, D., & Roberts, J. (2013). Does debt management matter? Evidence from India. *The Quarterly Journal of Economics*, 1–51.
<https://doi.org/10.1093/qje/qjs044.Advance>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29–39.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 7(spe), 31–43. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300005>
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad & L. Mourão (Org.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 343-358). Artmed.
- Brown, W., & May, D. (2012). Organizational change and development: The efficacy of transformational leadership training. *Journal of Management Development*, 31(6), 520–536. <http://dx.doi.org/10.1108/02621711211230830>
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Chelagat, T., Onyango, J., Kokwaro, G., & Rice, J. (2019). From strategy to action: A qualitative study on salient factors influencing knowledge transfer in project-based experiential learning in healthcare organisations in Kenya. *BMJ Open*, 9(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031100>
- Closs, L., & Antonello, C. S. (2012). História de vida: suas possibilidades para a investigação de processos de aprendizagem gerencial. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 10(1), 105–137.
- Cohen, J. (1992). *Quantitative methods in psychology: A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohrs, C., Bormann, K. C., Diebig, M., Millhoff, C., Pachocki, K., & Rowold, J. (2019). Transformational leadership and communication: Evaluation of a two-day leadership development program. *Leadership and Organization Development Journal*, 41(1), 101–117. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2019-0097>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2002). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982-2001. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 63(8-A), 29. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Collins, D. B., & Holton, E. F. III (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., & Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, 30(2), 281–292. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2016-0205>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Eva, N., Wolfram Cox, J., Tse, H. H. M., & Lowe, K. B. (2019). From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development. *Leadership Quarterly*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101346>
- Fernandez, R., Rosenman, E. D., Olenick, J., Misco, A., Broliar, S. M., Chipman, A. K., Vrablik, M. C., Kalynych, C., Arbabi, S., Nichol, G., Grand, J., Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T. (2020). Simulation-Based Team Leadership Training Improves Team Leadership During Actual Trauma Resuscitations: A Randomized Controlled Trial. *Critical Care Medicine*, 48(1), 73–82. <https://doi.org/10.1097/CCM.0000000000004077>
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (Tradução Lorí Viali, 2. ed.). Artmed.
- Ford, K., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(octubre 2017), 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Freitas, I. A. de, & Borges-Andrade, J. E. (2004). Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, 44(3), 44–56. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000300005>
- Freitas, I. A. D., Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. D. S., & Pilati, R. (2006). Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In G. da S. Abbad et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*, (pp. 489-504). Artmed.

- García, G. A. R., López-Pérez, B., Cruzado, M. A. F., Carrascoso, M. E. F., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508–513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Getha-Taylor, H., Fowles, J., Silvia, C., & Merritt, C. C. (2015). Considering the effects of time on leadership development. *Public Personnel Management*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1177/0091026015586265>
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.001>
- Hair, F. J., Black, W. C., & Babin, B. A. & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados (Tradução Adonai Schlup SantAnna, 6. ed.). Bookman, 2009.
- Hamblin, A. C. (1978). Avaliação e controle do treinamento. McGraw-Hill do Brasil.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Lapão, L. V., & Dussault, G. (2011). PACES: a national leadership program in support of primary- care reform in Portugal. *Leadership in Health Services*, 24(4), 295–307. <https://doi.org/10.1108/17511871111172349>
- Lawn, S., Zhi, X., & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>
- Lee, Y. J., & Suh, J. (2018). Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 38(4), 431–450. <https://doi.org/10.1177/0734371X16674783>
- Macedo, M., Botelho, L. de L. R., & Duarte, M. A. T. (2010). Revisão bibliométrica sobre a produção científica em aprendizagem gerencial. *Revista Gestão e Sociedade (GES)*, 4(8), 619–639. <http://www.face.ufmg.br/revista/index.php/gestaoesociedade/article/view/999>
- Macedo, R. B. (2007). *Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto*

- organizacional* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19162>
- Macphee, M., Dahinten, V. S., Hejazi, S., Laschinger, H., Kazanjian, A., Mccutcheon, A., Skelton-Green, J., & O'Brien-Pallas, L. (2014). Testing the effects of an empowerment-based leadership development programme: Part 1 - leader outcomes. *Journal of Nursing Management*, 22(1), 4–15. <https://doi.org/10.1111/jonm.12053>
- Mano, Y., Iddrisu, A., Yoshino, Y., & Sonobe, T. (2012). How Can Micro and Small Enterprises in Sub-Saharan Africa Become More Productive? The Impacts of Experimental Basic Managerial Training. *World Development*, 40(3), 458–468. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.09.013>
- Mapurunga, R. M. R. S., de Figueiredo, M. D., de Queiroz Machado, D., & Matos, F. R. N. (2016). Programa de desenvolvimento gerencial: estudo de caso na secretaria da fazenda. *Pensamento & Realidade*, 31(1), 37–55.
- McCracken, M., Brown, T. C., & O’Kane, P. (2012). Swimming against the current: Understanding how a positive organisational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector. *International Journal of Public Sector Management*, 25(4), 301–316. <https://doi.org/10.1108/09513551211244124>
- McGurk, P. (2010). Outcomes of management and leadership development. *Journal of Management Development*, 29(5), 457–470. <https://doi.org/10.1108/02621711011039222>
- Mourão, L. (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Nielsen, K., Randall, R., & Christensen, K. B. (2010). Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations*, 63(11), 1719–1741. <https://doi.org/10.1177/0018726710365004>
- Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização* [Dissertação, de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4688/1/2009_StellaCristinaMoraesPereira.pdf
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>
- Proctor, E., Ramsey, A. T., Brown, M. T., Malone, S., Hooley, C., & McKay, V. (2019). Training in Implementation Practice Leadership (TRIPLE): Evaluation of a novel

- practice change strategy in behavioral health organizations. *Implementation Science*, *14*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0906-2>
- Reyes, D. L., Dinh, J., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2019). The state of higher education leadership development program evaluation: A meta-analysis, critical review, and recommendations. *Leadership Quarterly*, *30*(5), 101311. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101311>
- Richard, B. W., Holton, E. F., & Katsioloudes, V. (2014). The use of discrete computer simulation modeling to estimate return on leadership development investment. *Leadership Quarterly*, *25*(5), 1054–1068. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.03.002>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, *52*, 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, *13*(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Santos, J. P., Caetano, A., & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *Leadership Quarterly*, *26*(3), 470–484. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.02.010>
- Schulte, N., & Thielsch, M. T. (2019). Evaluation of firefighter leadership trainings. *International Journal of Emergency Services*, *8*(1), 34–49. <https://doi.org/10.1108/IJES-03-2018-0020>
- Schultz, T., Shoobridge, J., Harvey, G., Carter, L., & Kitson, A. (2019). Building capacity for change: Evaluation of an organisation-wide leadership development program. *Australian Health Review*, *43*(3), 335–344. <https://doi.org/10.1071/AH17158>
- Schwarz, U. von T., Hasson, H., & Tafvelin, S. (2016). Leadership training as an occupational health intervention: Improved safety and sustained productivity. *Safety Science*, *81*, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2015.07.020>
- Seiberling, C., & Kauffeld, S. (2017). Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. *Personnel Review*, *46*(4), 809–823. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0202>
- Seidle, B., Fernandez, S., & Perry, J. L. (2016). Do Leadership Training and Development Make a Difference in the Public Sector? A Panel Study. *Public Administration Review*, *76*(4), 603–613. <https://doi.org/10.1111/puar.12531>

- Silva, A. L., & Abbad, S. (2013). Avaliação Somativa de Treinamentos até o Nível de Resultados Organizacionais. *Encontro Da ANPAD - EnANPAD*, 37, 1–16.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis. *Personnel Psychology* 59(3), 623–664.
- Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Computational Complexity*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for program evaluation. In: G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer.
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: The mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research*, 83, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.044>
- Suzuki, A., Vu, H. N., & Sonobe, T. (2014). Willingness to pay for managerial training: A case from the knitwear industry in Northern Vietnam. *Journal of Comparative Economics*, 42(3), 693–707. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2013.07.001>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th. ed.). Allyn and Bacon.
- Tafvelin, S., Hasson, H., Holmström, S., & Schwarz, U. von T. (2019). Are Formal Leaders the Only Ones Benefitting From Leadership Training? A Shared Leadership Perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 26(1), 32–43. <https://doi.org/10.1177/1548051818774552>
- Tafvelin, S., Schwarz, U. von T., & Stenling, A. (2019). Leadership training to increase need satisfaction at work: A quasi-experimental mixed method study. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02175>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. (2009). Transfer of Management Training From Alternative Perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104–121. <https://doi.org/10.1037/a0013006>

- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D., & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, *11*(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00286.x>
- Watkins, K. E., Lysø, I. H., & deMarrais, K. (2011). Evaluating executive leadership programs: A theory of change approach. *Advances in Developing Human Resources*, *13*(2), 208–239. <https://doi.org/10.1177/1523422311415643>
- Yasser, Q. R., Mamun, A. Al, & Rodrigs, M. (2017). Director Training and Financial Disclosure: Asian Insights. *Contemporary Economics*, *11*(2), 145–160. doi: 10.5709/ce.1897-9254.233
- Yazid, I. L. (2017). Effective Managerial Leadership and Challenges in Sport Organization. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, *3*(4), 73–80. <https://doi.org/10.9790/6737-0304XXXX>
- Zerbini, T., & Abbad, G. S. (2010). Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *10*(2), 97–111.
- Zerbini, T., Coelho Junior, F. A., Abbad, G. da S., Mourão, L., Alvim, S., Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*. Artmed.

6 CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES

A condução dos cinco estudos sequenciais e interdependentes permitiu responder à questão norteadora e ao objetivo geral da tese. O percurso metodológico possibilitou a relação entre teorias e resultados empíricos sobre treinamentos de lideranças.

Cabe apresentar os principais resultados, contribuições e limitações de cada estudo e, em seguida, refletir sobre a integração dos resultados. A Tabela 6.1 sintetiza os principais resultados, contribuições e agenda de pesquisa dos estudos da tese.

Tabela 6.1

Síntese dos estudos da tese

Objetivo geral: avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças nos níveis de indivíduo e resultados da organização, identificando variáveis antecedentes relacionadas às características do desenho do treinamento, da clientela e do contexto.				
Estudos	Objetivos	Principais resultados	Contribuições	Agenda de pesquisa
Estudo 1	Analisar a literatura sobre treinamento de lideranças, seus efeitos e variáveis preditoras.	<ul style="list-style-type: none"> - Treinamentos geram efeitos positivos em todos os níveis. - Modelo de Kirkpatrick é o mais utilizado. - Nível do indivíduo é o mais pesquisado. - Estratégias metodológicas mais ativas geram maiores níveis de transferência de treinamento. - Dispersão de medidas de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convergência de resultados empíricos com as abordagens instrucionais. - Comparação de metanálises apontou que os treinamentos geram efeitos positivos. - Lacunas de pesquisa quanto ao desenho, contexto e relacionamento de variáveis indicam demandas de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar relações entre os níveis do indivíduo e da organização. - Uso de fontes perceptuais e objetivas. - Investigar as características de clientela, desenho instrucional e suporte conjuntamente.
Estudo 2	Síntese: Analisar os elementos descritivos e prescritivos de um programa de treinamento de lideranças e as hipóteses de relações entre os seus componentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Programa organizado em módulos, com 15 cursos. Modalidade mista. - Ausência de ANT formal do programa. - Indicadores de curso prazo: reação e aprendizagem. - Indicadores de médio prazo: impacto no desempenho do egresso, na sucessão e no desempenho da equipe, como gestão de conflitos. - Indicadores de longo prazo: efeitos na organização, como melhoria de resultados organizacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulação metodológica. - Uso de representação gráfica das percepções das pessoas sobre o programa. - Adoção de modelo lógico como ferramenta de apoio à coleta, análise e síntese integrativa de informações sobre programa de treinamento de liderança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a qualidade instrucional do programa de lideranças. - Avaliar os efeitos de um programa de treinamento de liderança sobre indicadores de sucessão, progressão funcional, desenvolvimento profissional, desempenho do indivíduo e dos negócios.
Estudo 3	Síntese: Avaliar a qualidade instrucional do desenho, entrega e implementação de um programa de treinamento de lideranças.	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos presenciais: desenho mais condizente com a literatura de abordagem instrucional. Possuem instrutores treinados. Utiliza métodos combinados: informação, demonstração e prática. <i>Feedback</i> do instrutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das características de acordo com a modalidade do curso, o que contribui para novos estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os efeitos dos programas de lideranças, com estratégias quantitativas, conforme as características apontadas no estudo. - Aplicar os roteiros em outras organizações para análise comparativa.

(Continua)

(Continuação)

Estudos	Objetivos	Principais resultados	Contribuições	Agenda de pesquisa
Estudo 3		- Cursos <i>on-line</i> : pouca interatividade e baixa diversificação de métodos. - Divergências entre objetivos instrucionais e efeitos esperados do programa de treinamento sobre o desempenho dos líderes no trabalho e sobre resultados organizacionais. - Ausência de análise de necessidades de treinamento dos líderes antes da construção dos cursos que compõem o programa.	- Associação do roteiro de abordagem instrucional com características de treinamentos de lideranças gera um avanço nos estudos sobre o tema de avaliação.	- Avaliar os efeitos dos programas de lideranças, com estratégias quantitativas, conforme as características apontadas no estudo. - Aplicar os roteiros em outras organizações para análise comparativa.
Estudo 4	Apresentar a construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um programa de treinamento de lideranças.	- As categorias da escala refletem o desenvolvimento do capital humano (orientação de carreira) e capital social (gestão do clima, conciliação e mediação de conflitos). - A escala atende os padrões psicométricos.	- Reflexões para aprimorar a avaliação de programa de lideranças. - Construção e validação de uma escala para mensurar os resultados do desempenho de lideranças. - Aplicação da escala completa ou parcial.	- Ampliação da amostra para outros programas e segmentos de empresas. - Realizar a análise confirmatória. - Analisar os resultados de funcionários em processo de ascensão para cargos formais de liderança.
Estudo 5	Síntese: Avaliar o impacto de um programa de treinamento de lideranças no trabalho dos egressos e na organização.	-Variáveis de clientela, suporte e desenho são preditoras do impacto em profundidade. -Variáveis da clientela foram preditoras dos resultados organizacionais. - Ausência de relacionamento entre impacto e resultados da organização.	- Uso de fonte secundária no nível organizacional, com série histórica, medida antes e durante os treinamentos. - Divergência das metanálises: treinamentos de conteúdos de negócios geraram menores efeitos.	- Analisar variáveis do desenho do treinamento como moderadoras de efeitos de treinamentos sobre o comportamento dos egressos. - Testar relações de impacto em profundidade, amplitude e resultados organizacionais.

Considerações integradoras: O programa de treinamento de lideranças avaliado gerou impactos positivos no nível do indivíduo. O modelo lógico foi uma ferramenta útil para descrever os componentes de um programa de treinamento de liderança que congrega cursos *on-line* e presenciais e identificar os indicadores de avaliação no nível do indivíduo e da organização e as variáveis contextuais externas aos cursos que podem interferir nos processos e resultados dos treinamentos. A avaliação de características de desenho, entrega e implementação dos treinamentos possibilita a avaliação do potencial de sucesso do programa para atingir objetivos e produzir os resultados esperados no comportamento dos egressos e em indicadores de resultados organizacionais. A falta de ANT sistemática e de alinhamento prévio das soluções educacionais aos resultados esperados dificultou a escolha dos indicadores objetivos, sensíveis aos efeitos dos treinamentos sobre equipes e resultados organizacionais.

A originalidade da tese pode ser confirmada pelo uso em conjunto das antecedentes clientela, desenho e suporte para avaliar a efetividade de um programa de treinamento de lideranças nos níveis do indivíduo e da organização, utilizando múltiplas fontes, humanas e documentais, e método misto, qualitativo e quantitativo. Além disso, a tese apresenta uma experiência de construção de um instrumento inédito e com evidências de validade psicométrica de impacto do programa sobre comportamentos específicos e observáveis, mensuráveis em termos de competências e habilidades de liderança. Esse instrumento e as subescalas podem ser utilizados em outros contextos organizacionais que estejam interessados em avaliar programa de treinamento de lideranças nas competências ou fatores encontrados.

6.1 Integração da tese

É propício expor a integração dos resultados dos cinco estudos de acordo com as abordagens norteadoras e refletir sobre os principais resultados da tese. As investigações realizadas constituem avanços e instigam reflexões com novas perspectivas de pesquisas.

A seguir, são apresentados os principais aspectos e discutidos brevemente, conforme: (1) perspectiva teórica e conceitual sobre treinamentos de liderança; (2) características do desenho e relação com os resultados do indivíduo e da organização; (3) principais preditoras e resultados; (4) resultados do programa, explicações alternativas e contexto.

6.1.1 *Perspectiva teórica e conceitual sobre treinamentos de liderança*

Os trabalhos revisados no Estudo 1 revelam uma dispersão sobre conceitos de desenvolvimento e treinamentos de lideranças. Se, por um lado, há fundamentação teórica (Yukl, 2012) direcionando que treinamentos de lideranças devem contemplar o desenvolvimento de várias habilidades (*soft* e *hard skills*), por outro, há abordagens enfatizando que, para cada nível hierárquico de liderança, há habilidades específicas requeridas à função (Katz, 1986). Esta tese corrobora a abordagem de que os líderes devem possuir diversas habilidades para compreender os desafios e liderar a organização (Day & Dragoni, 2015).

O Estudo 1, ao explicitar vários conceitos, propõe um conceito mais abrangente para programas de treinamento de lideranças que implica o *desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas de exercer influência positiva sobre outras pessoas e equipes para atingir resultados valorizados pela organização*. Essa é uma visão que atende à formação de capital humano e social nas organizações (Day & Dragoni, 2015; Lacerenza et al., 2017).

Essa proposta conceitual aproxima os conceitos de liderança e gerencial das abordagens instrucionais, pois, independentemente da posição hierárquica ocupada na organização, é necessário o planejamento adequado de desenho, entrega e implementação dessas intervenções, para que possam contribuir para os resultados do indivíduo e da organização de acordo com os objetivos propostos (estudos 1 e 3).

Os resultados do Estudo 5 demonstraram que a avaliação de treinamentos de lideranças requer modelos específicos que demonstrem as relações entre as variáveis antecedentes e de contexto e os indicadores sensíveis aos resultados (Estudo 2), conforme estudos anteriores da literatura de treinamento (Damasceno et al., 2012; Souza et al., 2017).

Complementarmente, o Estudo 5 evidenciou que o impacto do treinamento no trabalho do egresso foi positivo, conforme modelos de regressão aplicados. No entanto, contrapõe a literatura (Lacerenza et al., 2017) ao constatar que conteúdos de negócios geraram efeitos mais baixos se comparados aos intrapessoal, interpessoal e de liderança, conforme o resultado do modelo de *compliance* e controle. Esse achado, também, aponta que a classificação de conteúdos proposta por Lacerenza et al. (2017) merece uma reflexão, pois deveria contemplar uma categoria de processos ou rotinas que não é relacionada diretamente ao negócio da instituição, assim como ocorreu com *compliance* e controle, que podem ser consideradas como atividades de suporte ao negócio.

6.1.2 Características do desenho e a relação com os resultados do indivíduo e da organização

A revisão de Lacerenza et al. (2017) apresentou evidências das características mais adequadas do desenho, da entrega e da implementação, conforme os critérios de transferência e resultados. Para ambos os critérios, indica-se o uso de métodos combinados (informação, demonstração e prática), que permite melhor associação do treinamento com a prática da organização.

Para os efeitos do treinamento no nível de transferência, são requeridos aplicação da avaliação de necessidades de treinamento, uso de *feedback*, modalidade presencial, política de participação voluntária, múltiplas sessões de treinamento e habilidades *soft skills* e *hard skills*. Para efeitos de resultados organizacionais, as práticas consideradas fundamentais são realização dos treinamentos *on-site*, participação obrigatória, múltiplas sessões de treinamento e habilidades *soft skills* (Lacerenza et al., 2017).

No Estudo 3, todas as características dos treinamentos do programa foram avaliadas em coerência com a revisão de Lacerenza et al. (2017) e as abordagens instrucionais. O desenho instrucional do programa foi baseado em trilha de aprendizagem que permite múltiplos caminhos e desfechos (Estudo 2). Nessa proposta, a perspectiva de autonomia do aprendiz deve ser associada ao desenvolvimento de competências requeridas pela instituição, por isso, a instituição optou pela política de participação voluntária no programa. O Estudo 5 corrobora essa literatura ao constatar que o programa de treinamentos foi uma variável explicativa para resultados do indivíduo e não obteve a mesma correspondência para resultados organizacionais. Portanto, a depender do critério de resultado esperado do treinamento, deverá ser considerada a participação obrigatória (Salas et al., 2012).

Quanto à modalidade de entrega, foi possível observar, na análise do desenho instrucional (Estudo 3), que os cursos presenciais, embora em menor número, têm maiores condições de gerar impacto no trabalho do líder e da organização, em virtude de sua composição com exercícios práticos e nível de profundidade dos temas abordados, e são mais alinhados ao nível de desempenho do egresso. Já os cursos *on-line* possuem curta duração, são basicamente informativos, mais teóricos, com pouca demonstração e prática. No Estudo 5, não foi possível testar a hipótese de superioridade dos cursos presenciais nos seus efeitos no comportamento dos egressos no trabalho, devido a não haver uma amostra de líderes que realizaram apenas cursos presenciais. Não foram encontrados estudos empíricos de treinamentos de lideranças (Estudo 1) que compararam efeitos de treinamentos com base na modalidade.

Os conteúdos do programa são aplicáveis a qualquer tipo de gerência, são mais teóricos e concentrados nas habilidades interpessoais e de liderança (Estudo 3). De acordo com Lacerenza et al. (2017), todos os conteúdos geram efeitos positivos, especialmente os de negócios influenciam mais a transferência e os intrapessoais afetam mais os resultados organizacionais. Embora o modelo de *compliance* e controle (Estudo 5) seguiu a classificação de Lacerenza et al. (2017), como relacionado à negócio, seu efeito foi muito baixo no critério de impacto do trabalho do egresso. Tal constatação pode servir de base para novas pesquisas: a) esse conteúdo, classificado como negócios, possui uma relação com o negócio, mas poderia ser classificado como suporte às atividades de negócio; e b) esse conteúdo reflete competências genéricas e normas que devem ser seguidas na instituição. Esse programa avaliado (Estudo 3) está mais voltado para as habilidades *soft skills*, e, em seus materiais, não foram considerados conteúdos pertinentes ao alcance de metas ou ao negócio específico da instituição. Em parte, provavelmente a falta de efeito dos treinamentos no nível de resultados se deveu à falta de conexão entre os conteúdos dos treinamentos e os resultados de negócios da organização, e o impacto positivo sobre a transferência de treinamento para o trabalho pode ser compreendida como reflexo direto da qualidade dos conteúdos e dos objetivos instrucionais voltados ao comportamento do líder.

No nível de organização, na literatura investigada, as medidas perceptuais foram predominantes na avaliação de treinamentos de cunho intrapessoal e de liderança (Dahinten et al., 2014; McCracken et al., 2012; Nielsen et al., 2010; Xu & Jiang, 2010), e as medidas objetivas de análise de negócios foram pouco utilizadas (Cuadra-Peralta et al., 2017) e resultaram em impacto positivo no nível de organização. As medidas utilizadas e os conteúdos dos treinamentos permitem inferir que, para atingir o nível de resultados

organizacionais, é preciso um alinhamento dos conteúdos e resultados com as estratégias organizacionais (Estudo 2).

O Estudo 5 desta tese apontou que, quanto maior o número de treinamentos realizados pelos participantes dentro da trilha, maior o impacto do treinamento no trabalho do egresso, assim como estudos anteriores (estudo 1 e 3) evidenciaram que treinamentos com carga horária mais elevada apresentaram transferência de treinamento (Lapão & Dussault, 2011; Schwarz et al., 2016; Unsworth & Mason, 2012).

6.1.3 Principais preditoras dos resultados do nível de indivíduo e da organização

O pressuposto de que as variáveis do perfil dos líderes treinados, desenho do treinamento e suporte são preditoras dos resultados de treinamento compôs o delineamento teórico e metodológico desta tese. Serão descritas aqui as relações entre as variáveis antecedentes e consequentes dos modelos de indivíduo e organização.

Nos seis modelos de impacto em profundidade testados no Estudo 5, foram inseridas as variáveis de características do líder, suporte psicossocial, quantidade de treinamentos realizados e percepção da contribuição de comportamentos aprendidos para melhoria da atuação gerencial. O nível de liderança explicou uma porção estatisticamente significativa das respostas numéricas dos participantes às variáveis critério de três modelos, de modo que os respondentes que ocupavam o nível intermediário de liderança foram aqueles que relataram maior impacto dos treinamentos no trabalho, apesar de baixo poder explicativo dessa variável. No Estudo 1, a literatura aponta que líderes que ocupam posição hierárquica mais baixa relataram maiores efeitos de transferência em comparação a líderes de nível intermediário (Avolio et al., 2009; Cohrs et al., 2019; Lacerenza et al., 2017).

O público-alvo específico do programa foi a liderança intermediária (Estudo 2), e os modelos de impacto em profundidade (Estudo 5) demonstraram que as lideranças neste nível são aquelas que têm maiores chances de aplicarem, no trabalho, o que aprendem em treinamentos. Com base no Estudo 3, que o programa avaliado atendeu ao propósito de capacitar líderes de líderes.

Quatro dos seis modelos testados (Estudo 5) demonstraram que, quanto mais treinamentos o participante realizou na trilha, maiores foram os efeitos do programa na transferência de treinamento. Conforme estudos empíricos anteriores (Estudo 1), treinamentos com carga horária mais elevada ou maior tempo de realização geram maiores mudanças no

comportamento da liderança treinada do que cursos de menor duração (Lapão & Dussault, 2011; McCracken et al., 2012).

O suporte foi a principal preditora do impacto em profundidade (Estudo 5). Essa variável gerou efeitos positivos no comportamento do líder e impacto no trabalho e confirma outros resultados (Culpin et al., 2014; Tafvelin et al., 2019).

Ainda no nível do indivíduo, foi testado um modelo (Estudo 5) de impacto com a variável critério, medida por meio de notas recebidas pelos líderes em avaliação de desempenho, e as variáveis antecedentes: clientela (nível de líder, tempo de liderança, sexo e escolaridade); suporte psicossocial; quantidade de treinamentos realizados; e qualificação dos líderes. Apenas as variáveis da clientela foram preditoras estatisticamente significativas de desempenho gerencial. Esse modelo, embora com baixo coeficiente de determinação, indica que líderes com menor tempo de empresa, menor equipe e escolaridade mais baixa tiveram média mais elevada na avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho é uma medida perceptual (pares, subordinados e chefia) composta por critérios abrangentes de instituição, unidade e funcionário, por isso, infere-se que não seja adequada e consiga refletir o impacto específico do programa.

Para o modelo de resultados organizacionais (Estudo 5), as variáveis antecedentes utilizadas foram variáveis de clientela (nível de líder, tempo de liderança, tamanho da equipe, tempo de empresa, escolaridade e idade), impacto em profundidade no trabalho do egresso (fator único: impacto geral) e qualificação em processos seletivos. O modelo evidenciou que o programa de treinamento não gerou efeitos estatisticamente significativos sobre os indicadores de resultados organizacionais escolhidos. A característica do desenho instrucional conduz a uma diversidade de trajetórias individuais de conjuntos de treinamentos realizados pelo aprendiz no programa (Estudo 3). Essa característica pode ter afetado a detenção de efeitos desse programa na organização.

A medida de fonte secundária pode ser afetada por variáveis internas à organização, como mudanças de metas e estratégias (Estudo 2), e variáveis do desenho, como a avaliação das necessidades de treinamento (Estudo 3). A ANT desse programa foi informal, sem descrição de objetivos instrucionais e desempenho esperado, e os efeitos nos resultados organizacionais não foram previstos durante a concepção do desenho instrucional do treinamento. Isso amplia a complexidade de análise do impacto como preditor de resultados organizacionais e dificultou a aferição do impacto do treinamento sobre resultados. No Estudo 2, foram elencados possíveis indicadores sensíveis, porém as suposições de ligações entre as

atividades de treinamento e resultados de negócios não foram confirmadas pelos resultados do Estudo 5.

6.1.4 Resultados do programa, explicações alternativas e contexto

Os estudos 1 e 2 possibilitaram compreender que as medidas de resultados organizacionais e de desempenho individual utilizadas são influenciadas por diversas variáveis de contexto interno e externo à organização que podem ser consideradas explicações alternativas aos efeitos do programa de treinamentos de liderança.

A percepção dos egressos reforça que os resultados do programa de treinamentos de lideranças não ocorrem de forma isolada (Estudo 5) e são maiores para os líderes que relataram maior suporte psicossocial à transferência de treinamento. Foi constatado que o programa de treinamento de lideranças demanda apoio e suporte para obter resultados favoráveis no comportamento dos egressos. O apoio que o aprendiz recebe dos pares e da chefia pode aumentar os esforços e resultados de transferência do treinamento (Blume et al., 2010; Ford et al., 2018; Sparr et al., 2017)

Os treinamentos não foram elaborados com o alinhamento de medidas tangíveis. Essas medidas foram relatadas como possibilidades de serem afetadas pelo treinamento (Estudo 2), mas não foram confirmadas no Estudo 5. As medidas podem ser afetadas por mudanças de estratégia, de economia e de metas. Acrescenta-se o fato de que poucos líderes concluíram o programa e a diversidade de trajetória de treinamentos não possibilita averiguar cada indivíduo e comparar os resultados. A sugestão é que os treinamentos sejam alinhados com as metas de negócios e com as práticas de gestão de pessoas de forma que a intervenção seja uma condição necessária para o alcance de metas, como um dos fatores para afetar os resultados individuais e organizacionais (Grossman & Salas, 2011). Investir na compreensão das explicações alternativas é fundamental para avançar na discussão da complexidade do quadro teórico e da aplicabilidade da avaliação de treinamentos de liderança, conforme já apontado nos estudos 1, 2 e 5.

6.2 Contribuições

Considerando a escassez de estudos empíricos sobre as relações entre os resultados de treinamentos de liderança no nível do indivíduo e da organização, especialmente no Brasil, a pesquisa apresentou contribuições teóricas, metodológicas e práticas.

Do ponto de vista teórico, esta tese contribui para reduzir uma lacuna na literatura relacionada aos efeitos dos treinamentos de liderança até o nível organizacional, além da aplicação de modelo preditivo do impacto em profundidade do treinamento de lideranças nos resultados da organização. Ao revelar antecedentes e consequentes da avaliação de treinamentos de lideranças, com indicadores de fontes secundária e primária, tanto para a análise no nível do indivíduo quanto para a avaliação dos resultados organizacionais, oferece evidências empíricas para futuros estudos sobre o tema. Outra confirmação é de que os indicadores de resultados devem ser escolhidos com o uso da análise de necessidades de treinamento por demonstrar mais coerência com o desenho do programa. A reflexão dos treinamentos de liderança na perspectiva do capital humano e capital social contribuíram tanto para o desenho do treinamento quanto para o processo de avaliação numa perspectiva mais abrangente, condizente com a função de liderança, instigando novas pesquisas na área.

Quanto ao aspecto metodológico, esta tese foi um estudo em profundidade com lógica e encadeamento de estudos para facilitar a compreensão e o delineamento da avaliação do programa. A triangulação metodológica aplicada na tese propiciou um conjunto de resultados que evidencia a importância de uma avaliação sistemática de treinamentos de lideranças e instiga perspectivas de avanços para o seu desenvolvimento teórico e para a sua aplicação no contexto organizacional. A validação da escala de impacto em profundidade revelou indicadores psicométricos confiáveis, de forma que pode ser utilizada para avaliar o programa completo ou parcial. A construção e busca de evidências de validade do instrumento de impacto em profundidade são menos usuais na literatura de treinamentos de liderança, inclusive pelo fato de que a validação requer uma amostra com número de participantes suficientes que atendam aos pressupostos estatísticos.

As contribuições gerenciais para a área de gestão de pessoas e *stakeholders* são direcionadas aos efeitos dos treinamentos de lideranças para o indivíduo treinado e às possibilidades de melhorias de desenho e modalidade de entrega para atingir o nível da organização. Os indicadores de desempenho utilizados são medidas já em execução na instituição pesquisada, o que pode servir de modelo para a avaliação de outros programas desde que sejam indicados na avaliação de necessidades de treinamento. Por isso, é relevante desencadear iniciativas para implantar um modelo de avaliação de treinamento de lideranças que considere no planejamento instrucional, os indicadores individuais ou organizacionais sensíveis aos treinamentos, para verificar a eficácia e efetividade. Além disso, é possível elencar a relação com outros programas de gestão de pessoas ou no atingimento de metas do negócio.

E, para a sociedade, o impacto positivo do treinamento de lideranças proporciona o desenvolvimento do capital humano e social com a aplicação, no trabalho, dos comportamentos aprendidos no treinamento para a melhoria na atuação gerencial. Conseqüentemente, esse reforço poderá contribuir com a sociedade, que será composta por profissionais mais qualificados.

6.3 Limitações

Cabe mencionar algumas limitações da tese. A primeira diz respeito à restrição da pesquisa em uma única instituição, e os fenômenos são relacionados à sua realidade, o que pode reduzir a possibilidade de generalização para outros contextos. O autorrelato dos respondentes, no Estudo 5, pode ser susceptível à imprecisão ou vieses. O questionário que seria aplicado à equipe não foi viabilizado em virtude do momento da pandemia da covid-19, que retardou a aplicação do instrumento para os líderes e, conseqüentemente, impactou a aplicação para a equipe.

As variáveis de fontes secundárias utilizadas como variáveis critério para os modelos de avaliação de desempenho e resultados organizacionais não foram previstas pela organização, que não construiu o programa de acordo com análise sistemática de necessidades de aprendizagem, tampouco desenhou os cursos para modificar diretamente resultados de negócios. As ligações entre os cursos e os resultados organizacionais foram supostas pelos *stakeholders*, porém não confirmadas pelos achados descritos no Estudo 5. Outra limitação refere-se ao delineamento da pesquisa correlacional que impede a indicação de relações causais entre as variáveis.

6.4 Recomendações e agenda de pesquisa

A tese fornece contribuições relevantes na agenda de pesquisa sobre avaliação de treinamentos de lideranças. Pesquisas futuras na área podem realizar investigações centradas nas características de desenho, entrega e implementação e suas influências nos resultados de treinamentos de lideranças com variedade de conteúdos, métodos e níveis de liderança. Além disso, podem escolher organizações de diferentes segmentos e treinamentos que façam parte da estratégia organizacional, com alinhamento para alcançar metas com foco em área afim ao negócio.

Os modelos testados neste estudo fornecem informações sobre a composição teórica e empírica de antecedentes e consequentes no impacto em profundidade e nos resultados da organização. No planejamento de pesquisas futuras, recomenda-se a utilização de delineamentos experimentais ou quase experimentais, tanto para o impacto em profundidade quanto para os resultados organizacionais. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos com recorte longitudinal para verificar os efeitos dos treinamentos de liderança em médio e longo prazo.

Adicionalmente, o modelo lógico poderia ser incorporado para contribuir com a elaboração e avaliação do programa. A compreensão e explicitação, com clareza, da teoria do programa é essencial para uma avaliação confiável e assertiva, principalmente no contexto de lideranças.

Na sequência, é importante identificar os indicadores válidos e sensíveis que possam ser utilizados para avaliação dos treinamentos nos diversos níveis de análise, desde o momento do planejamento instrucional. Para relacionar esses indicadores, é necessário que a área gestora do programa estabeleça parcerias para: articular com as outras áreas da instituição o aprimoramento de práticas de gestão que possam apoiar a aplicação de competências aprendidas no programa; acompanhar e avaliar com regularidade os resultados parciais e finais dos treinamentos; e analisar com demais áreas de gestão de pessoas o relacionamento e a influência do programa com demais políticas de pessoas.

As recomendações para práticas gerenciais incorporam as mencionadas anteriormente, e acrescenta-se a importância de estímulo e direcionamento dos líderes para realizar o programa e acompanhamento dos resultados pela área gestora dos treinamentos.

É salutar ressaltar que, como foi constatado que o programa gera efeitos positivos, as recomendações aqui propostas podem enriquecer as adequações e os ajustes necessários a ele, possibilitando maiores chances de impactos positivos no trabalho e na organização. A diversidade metodológica e as abordagens teóricas aplicadas nesta tese abrem perspectivas de avanços para o desenvolvimento teórico e metodológico do tema e a aplicação no contexto de das organizações.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. da S. (1999). *Um Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Abbad, G. da S., Souza, D. B. L. de, Silva, A. L., & Souza, S. C. P. (2012). Modelos lógicos em avaliação de sistemas instrucionais: dois estudos de caso. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 12(2), 185–201.
- Abbad, G. da S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad & L. Mourão (Org.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (p. 576). Artmed.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451–474. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasi-experimental studies. *Leadership Quarterly*, 20(5), 764–784. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.06.006>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, K. J., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of Training and Development Research: What We Know and Where We Should Go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio primeiro: domínio cognitivo*. Globo.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1974). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio segundo: domínio afetivo*. Globo.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>

- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29–39.
- Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.232>
- Chelagat, T., Onyango, J., Kokwaro, G., & Rice, J. (2019). From strategy to action: A qualitative study on salient factors influencing knowledge transfer in project-based experiential learning in healthcare organizations in Kenya. *BMJ Open*, 9(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031100>
- Coff, R. (2002). Human Capital, Shared Expertise, and the Likelihood of Impasse in Corporate Acquisitions. *Journal of Management*, 28, 107–128
- Cohrs, C., Bormann, K. C., Diebig, M., Millhoff, C., Pachocki, K., & Rowold, J. (2019). Transformational leadership and communication: Evaluation of a two-day leadership development program. *Leadership and Organization Development Journal*, 41(1), 101-117. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2019-0097>
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2002). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982-2001. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 63(8-A), 29. https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3460&context=gradschool_dissertations
- Collins, D. B., & Holton, E. F. III. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217–248. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1099>
- Cuadra-Peralta, A. A., Veloso-Besio, C., Iribaren, J., & Pinto, R. (2017). Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. *Journal of Organizational Change Management*, 30(2), 281-292. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2016-0205>
- Cullen-lester, K. L., Maupin, C. K., & Carter, D. R. (2017). Incorporating social networks into leadership development: A conceptual model and evaluation of research and practice. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 130–152. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.005>

- Culpin, V., Eichenberg, T., Hayward, I., & Abraham, P. (2014). Learning, intention to transfer and transfer in executive education. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 132-147. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12033>
- Dahinten, V. S., Macphee, M., Hejazi, S., Laschinger, H., Kazanjian, M., Mccutcheon, A., Skelton-Green, J., & O'Brien-Pallas, L. (2014). Testing the effects of an empowerment-based leadership development programme: Part 2 - staff outcomes. *Journal of Nursing Management*, 22(1), 16-28. <https://doi.org/10.1111/jonm.12059>
- Damasceno, S. M. S., Abbad, G., & Meneses, P. P. M. (2012). Modelos lógicos e avaliações de treinamentos organizacionais. *Paideia*, 22(52), 217-227. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200008>
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in contexto. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 133-156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Eva, N., Wolfram Cox, J., Tse, H. H. M., & Lowe, K. B. (2019). From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development. *Leadership Quarterly*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101346>
- Fernandez, R., Rosenman, E. D., Olenick, J., Misco, A., Brolliar, S. M., Chipman, A. K., Vrablik, M. C., Kalynych, C., Arbabi, S., Nichol, G., Grand, J., Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T. (2020). Simulation-Based Team Leadership Training Improves Team Leadership During Actual Trauma Resuscitations: A Randomized Controlled Trial. *Critical Care Medicine*, 48(1), 73–82. <https://doi.org/10.1097/CCM.0000000000004077>
- Ford, K., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Gagné, R. M. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Globo.
- Gagné, R. M. (1985) *The Condition of Learning and the Theory of Instruction* (4th ed.).
Reinhart and Winston

- García, G. A. R., López-Pérez, B., Cruzado, M. A. F., Carrascoso, M. E. F., & Fernández, J. (2017). Impact of the Intensive Program of Emotional Intelligence (IPEI) on work supervisors. *Psicothema*, 29(4), 508–513. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.396>
- Gekara, V., & Snell, D. (2017). Designing and delivering skills transferability and employment mobility: the challenges of a market- driven vocational education and training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 6820, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392996>
- Gentry, W. A., Eckert, R. H., Munusamy, V. P., Stawiski, S. A., & Martin, J. L. (2014). The Needs of Participants in Leadership Development Programs: A Qualitative and Quantitative Cross-Country Investigation. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(1), 83–101. <https://doi.org/10.1177/1548051813483832>
- Getha-Taylor, H., Fowles, J., Silvia, C., & Merritt, C. C. (2015). Considering the effects of time on leadership development. *Public Personnel Management*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1177/0091026015586265>
- Goldstein, I. L. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 230–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.001305>
- Griffith, J. A., Baur, J. E., & Buckley, M. R. (2019). Creating comprehensive leadership pipelines: Applying the real options approach to organizational leadership development. *Human Resource Management Review*, 29(3), 305–315. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.001>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Hamblin, A. C. (1978). Avaliação de controle de treinamento. McGraw-Hill do Brasil.
- Harel, G. H., & Tzafirir, S. S. (1999). The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm. *Human Resource Management*, 38(3), 185200. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199923\)38:3<185::AID-HRM2>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199923)38:3<185::AID-HRM2>3.0.CO;2-Y)
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters*. Simon & Schuster.
- Katz, R. L. (1986). *As habilitações de um administrador eficiente* (Coleção Harvard de Administração, v. 1). Nova Cultural.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: a guide to human resource development* (2th ed.). McGraw-Hill.

- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Lapão, L. V., & Dussault, G. (2011). PACES: a national leadership program in support of primary- care reform in Portugal. *Leadership in Health Services, 24*(4), 295–307. <https://doi.org/10.1108/17511871111172349>
- Lee, Y. J., & Suh, J. (2016). Managerial Development Programs for Executive Directors and Accountability Practices in Nonprofit Organizations. *Review of Public Personnel Administration, 1*–20. <https://doi.org/10.1177/0734371X16674783>
- Mamede, W. (2016). *Modelo para a avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: Um estudo de caso* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19784/3/2016_WalnerMamede.pdf
- McCracken, M., Brown, T. C., & O’Kane, P. (2012). Swimming against the current: Understanding how a positive organisational training climate can enhance training participation and transfer in the public sector. *International Journal of Public Sector Management, 25*(4), 301-316. <https://doi.org/10.1108/09513551211244124>
- McGurk, P. (2010). Outcomes of management and leadership development. *Journal of Management Development, 29*(5), 457–470. <https://doi.org/10.1108/02621711011039222>
- Meneses, P. P. M. (2007). *Avaliação de um Curso de Desenvolvimento Regional Sustentável no Nível de Resultados: A Contribuição dos Modelos Lógicos e do Método Quase-Experimental* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6112/1/Tese_Pedro Paulo.pdf
- Mourão, L. (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Nielsen, K., Randall, R., & Christensen, K. B. (2010). Does training managers enhance the effects of implementing team-working? A longitudinal, mixed methods field study. *Human Relations, 63*(11), 1719–1741. <https://doi.org/10.1177/0018726710365004>
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First- Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 245–278. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>

- O'Leonard, K., & Krider, J. (2014). *What Works Brief: Leadership development factbook 2014: Benchmarks and trends in U.S. Leadership Development*. Bersin by Deloitte. May, 1-2. <http://www.bersin.com/Lib/Rs/ShowDocument.aspx?docid=17472>
- Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização* [Dissertação, de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4688/1/2009_StellaCristinaMoraesPereira.pdf
- Powell, K. S., & Yalcin, S. (2010). Managerial training effectiveness. *Personnel Review*, 39(2), 227–241. <https://doi.org/10.1108/00483481011017435>
- Saks, A. M., & Burke-Smalley, L. A. (2014). Is transfer of training related to firm performance? *International Journal of Training and Development*, 18(2). <https://doi.org/10.1111/ijtd.12029>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 13(2), 74–101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Sarfraz, H. (2017). Strategic leadership development: simplified with Bloom's taxonomy. *Industrial and Commercial Training*, 49(1), 40-47. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2016-0056>
- Schwarz, U. von T., Hasson, H., & Tafvelin, S. (2016). Leadership training as an occupational health intervention: Improved safety and sustained productivity. *Safety Science*, 81, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2015.07.020>
- Silva, A. L. (2011). *Avaliação de treinamentos nos níveis de impacto no trabalho e resultados organizacionais* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10227>
- Silva, N. de S. O., & Mourão, L. (2015). A influência dos estilos de liderança sobre os resultados de treinamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 260–283. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n1/v15n1a15.pdf>
- Souza, D. B. L. de. (2013). *Avaliação de impacto do mestrado profissional multidisciplinar em desenvolvimento e gestão social*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Souza, D. B. L. de, Abbad, G. da S., & Gondim, S. M. G. (2017). Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14(20), 1-19. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1429>

- Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How Leaders Can Get the Most Out of Formal Training: The Significance of Feedback-Seeking and Reflection as Informal Learning Behaviors. *Computational Complexity*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the “four levels model”. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319–331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: The mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research*, 83, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.044>
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2018). Relationship Among Team Temporal Leadership, Competency, Followership, and Performance in Taiwanese Pharmaceutical Industry Leaders and Employees. *Journal of Career Development*, 45(3), 227–238. <https://doi.org/10.1177/0894845316680087>
- Tafvelin, S., Hasson, H., Holmström, S., & von Thiele Schwarz, U. (2019). Are Formal Leaders the Only Ones Benefitting From Leadership Training? A Shared Leadership Perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 26(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/1548051818774552>
- Tafvelin, S., Schwarz, U. von T., & Stenling, A. (2019). Leadership training to increase need satisfaction at work: A quasi-experimental mixed method study. *Frontiers in Psychology*, 10(SEP), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02175>
- Unsworth, K. L., & Mason, C. M. (2012). Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(2), 235-245. <https://doi.org/10.1037/a0026857>
- Vogel, B., Reichard, R. J., Batistič, S., & Černe, M. (2020). A bibliometric review of the leadership development field: How we got here, where we are, and where we are headed. *The Leadership Quarterly*, 101381. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101381>
- Watkins, K. E., Lysø, I. H., & deMarrais, K. (2011). Evaluating executive leadership programs: A theory of change approach. *Advances in Developing Human Resources*, 13(2), 208–239. <https://doi.org/10.1177/1523422311415643>
- Xu, Q. J., & Jiang, J. (2010). The moderating role of cultural similarity in leadership training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1108/03090591011031746>

- Yuan, L., & Chen, X. (2015). Managerial learning and new product innovativeness in high-tech industries: Curvilinear effect and the role of multilevel institutional support. *Industrial Marketing Management*, 50, 51–59.
<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2015.05.021>
- Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34(4), 361–375.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.08.004>
- Zerbini, T., Coelho Junior, F. A., Abbad, G. da S., Mourão, L., Alvim, S., Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In Abbad, G. da S. et al. (Org.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para Gestão de Pessoas*. Artmed.

**APÊNDICE A – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ÁREA DE
GESTÃO DE PESSOAS**

1. Quais os resultados mais importantes, na sua percepção, dos treinamentos de lideranças?
2. Qual o programa de treinamento de lideranças ofertado pela empresa que favorece a melhoria do desempenho dos indicadores de indivíduo, equipe e organização?

**APÊNDICE B – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PLANEJADOR
INSTRUCIONAL**

1. Qual a origem do programa de treinamento de lideranças escolhido?
2. Há avaliação de necessidades de treinamento para o programa?
3. Quais os recursos utilizados no programa?
4. Quais as variáveis do contexto interferem nos resultados do programa?
5. O nível de escolaridade e cargo interferem na participação no programa?
6. Qual ou quais os principais impactos do programa?

APÊNDICE C – ESTUDO 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Dimensões	Questões norteadoras	Indicadores e resultados
Problema	Quais as necessidades de treinamento foram geradoras do treinamento gerencial?	
Insumos	Qual a quantidade de líderes que pretendem treinar? Qual o perfil que pretendem formar? Quais os recursos aplicados no treinamento?	
Processos	Quais as ações, estratégias e instrumentos aplicados para atingir os objetivos da intervenção? Quais os resultados esperados com o uso de tais ações?	
Resultados individuais de curto prazo	Quais os resultados deveriam ser percebidos no egresso logo após o término do treinamento?	
Resultados individuais de médio prazo	Quais produtos deveriam ser obtidos?	
Resultados de médio prazo - equipe	Quais efeitos são esperados sobre a equipe do líder treinado? Quais seriam os indicadores para percepção do efeito do treinamento no nível de equipe?	
Resultados de longo prazo - organização	Quais os resultados que se espera alcançar em nível de organização?	
Contexto	Quais os fatores do ambiente que podem influenciar os efeitos do treinamento para a equipe e organização?	

**APÊNDICE D – ESTUDO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA INSTRUTORES
DE TREINAMENTOS PRESENCIAIS**

1. Como o entrevistado atuou no curso: somente como facilitador ou também na elaboração do curso?
2. Qual a estratégia aplicada no curso?
3. Qual o público-alvo?
4. Quais os resultados no nível do indivíduo? E no nível da organização?
5. Contexto: facilitadores e dificultadores para aplicação dos treinamentos.

**APÊNDICE F – ESTUDO 3 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE
INSTRUCIONAL (CURSO PRESENCIAL)**

	OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	CURSO
1	Objetivo geral	
2	Objetivos específicos	
3	Os objetivos estão descritos em termos de desempenhos observáveis?	
4	Há precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado?	
5	O objeto de ação está descrito de forma clara?	
6	Há nos materiais, informação sobre as condições (recursos, materiais, equipamentos, etc.) necessários ao alcance dos objetivos educacionais (quando essencial sua especificação)?	
7	Quantos objetivos instrucionais foram localizados?	
8	Qual o domínio predominante desses objetivos?	
9.1	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - PSICOMOTOR	
9.2	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - COGNITIVO	
9.3	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - AFETIVO	
10	Qual o alinhamento dos objetivos instrucionais com o desempenho (resultados) esperados?	
	ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS	
11	As estratégias estão adequadas à natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?	
12	As estratégias estão adequadas ao nível de complexidade dos objetivos instrucionais (com base nas taxonomias de Bloom, Anderson, Ipson)?	
13	Há diversificação das estratégias utilizadas ao longo do curso?	
14	Os recursos de apoio à aprendizagem (lulações, vídeos, estudos de caso, vídeo-conferências, discussões em chats, fóruns, etc) são fidedignos às situações reais de trabalho?	
15	As estratégias estão adequadas ao nível de complexidade dos resultados esperados?	
	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	
16	A carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados é adequada?	
17	Existe um programa do curso?	
18	Esse programa está disponível ao aluno desde o início do curso?	
	CONTEÚDO	
19	Os conteúdos são fidedignos à situação real de trabalho? Os textos se referem às situações reais de trabalho.	
20	Os conteúdos são adequados aos objetivos?	
21	As fontes bibliográficas utilizadas são apresentadas?	
22	Os textos são originais (em oposição à mera cópia da bibliografia)?	
23	Os textos simulam um diálogo, ou seja, há uma sensação de conversa entre aluno e material?	
	EXERCÍCIOS	
24	Os exercícios estão compatíveis com a natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?	
25	Os exercícios estão compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais (referência: taxonomias de Bloom e Ipson)?	
26	Os exercícios (estudos de caso, lulações, exercícios de fixação, discussões, etc.) lulam a situação real de trabalho?	
27	Os exercícios contêm situações diferentes das exemplificadas durante o curso, baseadas no conteúdo apresentado?	
	AVALIAÇÃO	
28	Há avaliação de aprendizagem?	
29	Há variedade nas formas de avaliações de aprendizagem?	
30	As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os conteúdos?	
31	As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os objetivos do curso?	
32	Os critérios para aprovação são compatíveis com os objetivos do curso?	
33	É exigida um score/nota final mínima para a conclusão do curso?Quais são os critérios de aprovação no curso?	
34	A avaliação contempla conhecimento, habilidades e atitudes?	

**APÊNDICE G – ESTUDO 3 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE
INSTRUCIONAL (CURSO *ON-LINE*)**

	INFORMAÇÕES GERAIS	CURSO
1	O curso orienta o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso?	
2	O curso informa, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, etc.)?	
3	Se o curso informa como usar cada recurso.	
	OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	
4	Objetivo Geral	
5	Objetivos específicos	
6	Os objetivos estão descritos em termos de desempenhos observáveis?	
7	Há precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado?	
8	O objeto de ação está descrito de forma clara?	
9	Há nos materiais, informação sobre as condições (recursos, materiais, equipamentos, etc.) necessários ao alcance dos objetivos educacionais (quando essencial sua especificação)?	
10	Quantos objetivos instrucionais foram localizados?	
11	Qual o domínio predominante desses objetivos?	
12.1	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - PSICOMOTOR	
12.2	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - COGNITIVO	
12.3	Quais os níveis de complexidade desses objetivos? - AFETIVO	
13	Qual o alinhamento dos objetivos instrucionais com o desempenho (resultados) esperados?	
	ESTRATÉGIAS INSTRUCIONAIS	
14	As estratégias estão adequadas à natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?	
15	As estratégias estão adequadas ao nível de complexidade dos objetivos instrucionais (com base nas taxonomias de Bloom, Anderson, Simpson)?	
16	Há diversificação das estratégias utilizadas ao longo do curso?	
17	Os recursos de apoio à aprendizagem (simulações, vídeos, estudos de caso, vídeo-conferências, discussões em chats, fóruns, etc) são fidedignos às situações reais de trabalho?	
18	As estratégias estão adequadas ao nível de complexidade dos resultados esperados?	
	PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	
19	A carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados é adequada?	
20	Existe um programa do curso?	
21	Esse programa está disponível ao aluno desde o início do curso?	
	CONTEÚDO	
22	Os conteúdos são fidedignos à situação real de trabalho? Os textos se referem às situações reais de trabalho.	
23	Os conteúdos são adequados aos objetivos?	
24	As fontes bibliográficas utilizadas são apresentadas?	
25	Os textos são originais (em oposição à mera cópia da bibliografia)?	
26	Os textos simulam um diálogo, ou seja, há uma sensação de conversa entre aluno e material?	

(Continua)

(Continuação)

INTERFACE GRÁFICA	
27	Há relação entre os nomes dos comandos e suas funções?
28	Há coerência entre o ícone (desenho, seta) e sua função?
29	A função de um mesmo comando permanece em todas as telas?
30	As mensagens que o computador dá como resposta às suas ações são claras?
31	Há indicação sobre o que fazer ao cometer erros de navegação?
32	A quantidade de passos para se chegar à informação de que preciso é a mínima possível?
33	A apresentação visual das telas é agradável?
34	A disposição dos comandos na tela para encontrar as informações desejadas é adequada?
35	Existem informações que permitem evitar erros de navegação?
36	A quantidade de conteúdo por tela é adequada (no máximo 20 linhas)?
37	Há informações sobre sua localização no ambiente eletrônico, em cada momento?
38	O ambiente eletrônico do curso é coerente à sua experiência com o uso da <i>Internet</i> ?
39	Letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos são fáceis de ler e coerentes (título maior que subtítulo, subtítulo maior que texto, cor que contraste com o fundo, etc.)?
40	Qualidade das mensagens que recebo do ambiente eletrônico quando cometo erros de navegação é adequada?
41	Velocidade das respostas do ambiente eletrônico às minhas ações é a menor possível?
42	Os recursos de multimídia (animações, sons, vídeos, etc.) funcionam corretamente?
43	Há utilização de recursos de multimídia no lugar de texto corrido, quando adequada?
44	Os recursos de multimídia são utilizados de forma a propiciar o processo de ensino-aprendizagem?
INTERAÇÕES	
45	Há um planejamento das interações (aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, aluno-material, etc.)?
46	O curso descreve como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso?
47	Há uma estimativa do número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes?
48	É informado aos estudantes, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio?
49	É assegurada flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial? Customizados
50	O curso vale-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes?
51	Há um planejamento da formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam no curso, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes?
EXERCÍCIOS	
52	Os exercícios estão compatíveis com a natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?
53	Os exercícios estão compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais (referência: taxonomias de Bloom e Simpson)?
54	Os exercícios (estudos de caso, simulações, exercícios de fixação, discussões, etc.) simulam a situação real de trabalho?
55	Os exercícios contêm situações diferentes das exemplificadas durante o curso, baseadas no conteúdo apresentado?

(Continua)

(Conclusão)

AVALIAÇÃO		
56	Há avaliação de aprendizagem?	
57	Há variedade nas formas de avaliações de aprendizagem?	
58	As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os conteúdos?	
59	As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os objetivos do curso?	
60	Os critérios para aprovação são compatíveis com os objetivos do curso?	
61	É exigida um score/nota final mínima para a conclusão do curso?Quais são os critérios de aprovação no curso?	
62	Avaliação contempla conhecimento, habilidades e atitudes?	
VIDEOAULAS		
63	A linguagem transmitida está de acordo com o perfil dos alunos? E linguagem parece clara, precisa e objetiva?	
64	O material estimula, favorece e oportuniza aprendizagem?	
65	O material prepara para a aplicação no ambiente de trabalho dos CHA'S aprendidos?	
66	O material estimula discussões no ambiente de trabalho sobre o tema em estudo?	
67	O material instiga e motiva a realizar ações semelhantes no trabalho?	
68	Os exemplos do video transmitem os conceitos mais importantes do curso?	
69	A mídia oportuniza o acesso de todos ao material?	

APÊNDICE H – ESTUDO 4 – AVALIAÇÃO DE JUÍZES
ESCALA DE AVALIAÇÃO DE EFETIVIDADE DE TREINAMENTOS GERENCIAIS

Prezado (a) especialista,

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar como juiz deste instrumento, em fase de Análise de Conteúdo e Análise Semântica.

Esta escala possui 55 itens, que tem como objetivo avaliar a efetividade de um programa de treinamento gerencial. As categorias do estudo atreladas às habilidades de liderança/gerenciais são: **Compliance e controle; segurança de pessoas e ambiente; conciliação e mediação de conflitos; gestão do clima organizacional; entrevista de seleção; gestão da Jornada de trabalho; planejamento de carreira; gestão de competências e desempenho de pessoas.**

Sua tarefa consiste em analisar dois aspectos de cada item:

- a) **Adequação do item à categoria:** verificar a qual categoria pertence cada item, tendo como base a definição apresentada. Para realizar esta análise de conteúdo, assinale com um “X” a categoria que você considera estar representada pela afirmação do item analisado. Se considerar que o conteúdo do item não apresenta relação com as categorias apresentadas, deixe-o em branco (não marque nada).
- b) **Clareza:** avaliação do quanto esses itens são compreensíveis (diretos, claros e objetivos). Para esta avaliação, assinale com um “X” se o item em análise é compreensível ou incompreensível. No caso de ser incompreensível, você poderá sugerir alguma adequação, caso queira.

Sugestões são bem vindas e podem ser feitas no próprio instrumento de avaliação, basta fazer a sugestão e destacar com uma cor diferente.

Solicito, ainda, sua compreensão em não divulgar os itens deste instrumento, por se tratar de um teste que terá caráter sigiloso.

Para responder a essa escala, salve-o em seu computador. Reforço a necessidade de total sigilo dos itens avaliados.

Muito obrigada pela contribuição!

Categorias:

Compliance e controle: refere-se ao gerenciamento de risco de conformidade e o fortalecimento do sistema de controles internos.

Segurança de pessoas e ambiente: refere-se às habilidades gerenciais de prevenção de riscos à segurança patrimonial e de pessoas e o monitoramento de uso de dispositivos de segurança.

Conciliação e mediação de conflitos: refere-se às habilidades de gerenciamento e resolução de conflitos no ambiente de trabalho.

Gestão do clima organizacional: refere-se às habilidades gerenciais de análise e interpretação de resultados de pesquisas de clima, diagnóstico e elaboração de planos de melhoria do clima da equipe.

Entrevista de seleção: refere-se às habilidades gerenciais para a condução de entrevistas de seleção.

Gestão da Jornada de trabalho: refere-se às habilidades gerenciais de aplicação das normas e legislação sobre a jornada de trabalho, bem como as implicações do não cumprimento na dependência sob sua responsabilidade.

Planejamento de carreira: refere-se às habilidades gerenciais de orientação profissional e gerenciamento de carreira.

Gestão de competências e desempenho de pessoas: refere-se às habilidades gerenciais para auxiliar o desenvolvimento de competências e gerenciamento de desempenho da equipe.

Instruções:

1. Leia atentamente cada item contido no questionário, escolha a categoria de conteúdo a que ele pertence e registre na coluna à esquerda de cada afirmativa o número correspondente à categoria.

2. À direita de cada afirmativa avalie a clareza da linguagem (o quanto cada item é compreensível e expressa adequadamente o que se espera medir) e a pertinência prática (o quanto cada item é apropriado, adequado e relevante para atingir os objetivos propostos) utilizando a escala de cinco pontos em que 1 corresponde “não há clareza” e 5 “há muita clareza” e uma escala de cinco pontos em que 1 corresponde a “ não há pertinência” e 5 “ há muita pertinência” , respectivamente. Marque com um “X” a coluna que corresponde à sua avaliação de cada item.

Escalas de concordância:

Clareza: 1=Não há clareza, 2=Há pouca clareza, 3=Mais ou menos claro, 4=Há clareza, 5=Há muita clareza.

Pertinência Prática: 1=Não há pertinência, 2=Há pouca pertinência, 3=Mais ou menos pertinente, 4=Há pertinência, 5 = Há muita pertinência

Número do item	Número da categoria	ITENS	Clareza					Pertinência prática						
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
34		Valido o ponto eletrônico do novo funcionário na função 276 ao tomar posse na agência.												
35		Monitoro as ações da minha equipe de forma preventiva a evitar riscos de não conformidade.												
36		Elaboro planos de conciliação com as partes envolvidas no conflito.												
37		Elaboro meu planejamento individual de desenvolvimento de carreira.												
38		Conduzo de forma ética todas as etapas (entrevista por competência) reunião de consenso e emissão de feedback) do processo seletivo.												
39		Minimizo (mitigo) os riscos inerentes às atividades de minha área.												
40		Incentivo a equipe a registrar os interesses profissionais no sistema TAO.												
41		Controlo a compensação das horas não trabalhadas da equipe.												
42		Resolvo conflitos interpessoais na equipe de trabalho.												
43		Coordeno o fluxo de comunicação entrevistador - entrevistado sem perder o foco da entrevista.												
44		Forneço <i>feedback</i> de reconhecimento, orientação ou aprimoramento para minha equipe.												
45		Registro o acordo de desempenho esperado, no sistema GDP, de cada integrante da equipe de trabalho.												
46		Conduzo os processos, produtos, serviços e sistemas de acordo com as leis, normas e procedimentos aplicáveis a unidade que gerencio.												
47		Auxilio a equipe a desenvolver o plano individual de carreira.												
48		Acompanho as disfunções e pendências do ponto eletrônico da equipe (hora extra, acionamento de caixa, treinamentos e outros).												
49		Atuo de acordo com as instruções normativas do Banco, visando à conformidade dos processos da minha área.												
50		Busco consenso para selecionar os candidatos à vaga/função.												
51		Planejo ações de treinamento e desenvolvimento de acordo com as necessidades de capacitação da equipe.												
52		Adoto ações de segurança preventiva de pessoas e ambientes.												
53		Corrijo falhas ou inadequações em processos, sistemas ou pessoas, conforme as normas internas, legislação e regulamentos externos (tais como: Lei nº 9.613, Resolução CMN nº 3.380, Acordo de Basileia III, Resolução CMN nº 4.539, Resolução CMN nº 4.557, Resolução CMN nº 4.595) na minha área.												
54		Forneço <i>feedback</i> construtivo ao candidato com base nas competências do perfil da vaga.												
55		Elaboro acordos de desempenho esperado que contemple as competências e metas, as expectativas em relação ao desenvolvimento profissional, expressão de competências no trabalho e o alcance de metas.												

OBSERVAÇÕES (utilize este espaço para sugestões e observações):

**APÊNDICE I – ESTUDO 4 – INSTRUMENTO DE AUTOPERCEPÇÃO DO
IMPACTO DO TREINAMENTO DE LIDERANÇAS (*PIPELINE 3*) NO TRABALHO
EGRESSO, SUPORTE PSICOSSOCIAL E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Avaliação do impacto de um programa de treinamento gerencial (<i>Pipeline 3</i>) no trabalho dos egressos
--

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
--

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre o impacto da *Pipeline 3* “Líder de Líderes” no trabalho dos participantes. Este *survey* é parte do projeto de tese da doutoranda Simarly Maria Soares, orientado pela profa. Dra. Gardênia Abbad. A avaliação dos treinamentos desta *pipeline* é uma parceria de pesquisa entre o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília e a Universidade Corporativa. A sua participação consiste em responder os itens contidos no questionário Impacto de Treinamentos Gerenciais no Trabalho do Egresso, após a aceitação do termo de consentimento livre e esclarecido. O questionário está dividido em 3 blocos: (1) Impacto de Treinamentos Gerenciais no Trabalho do Egresso; (2) Suporte à transferência (apoio dos colegas e chefias para usar no trabalho o que foi aprendido no treinamento); (3) Dados sociodemográficos e profissionais. As suas respostas individuais serão mantidas em sigilo e os resultados serão analisados e apresentados de modo agrupado sob a forma de relatórios técnicos e científicos que possibilitarão o aprimoramento de treinamentos gerenciais. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, sem qualquer implicação ou prejuízo a si próprio.

Consentimento

Tendo em vista o exposto, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta atividade.

- Sim
- Não

Instruções: A seguir, estão listados os cursos da *Pipeline 3 – Líder de líderes*. Marque abaixo os cursos que você concluiu da trilha *Pipeline 3*:

CURSOS ON-LINE

- Modelo de liderança na IF para gestores
- Sapiência 4 minutos de liderança
- O clima e você
- Entrevista de seleção – fundamentos e práticas
- Sapiência 2020 – a nova liderança
- Sapiência 4 minutos de pensamento estratégico
- Orientação profissional – autoconhecimento
- GDP – Gerente Desenvolvedor e Gestão de Desempenho
- *Compliance* e controles
- Conciliação: mediação e conflitos
- Sinapse Gestão da Jornada de trabalho

CURSOS PRESENCIAIS

- Segurança de pessoas e ambientes
- Entrevista de seleção – estratégia e prática
- Gestão do clima organizacional
- Oficina Mediação: práticas restaurativas

Avaliação do impacto de um programa de treinamento gerencial (*Pipeline 3*) no trabalho dos egressos

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE TREINAMENTOS GERENCIAIS NO TRABALHO DO EGRESSO (ITGERE)

Instruções: A seguir, você avaliará o quanto o Programa de treinamento gerencial “*Pipeline 3*” produziu efeitos no seu trabalho.

Analise cuidadosamente cada item e escolha na escala abaixo o ponto que melhor descreve a sua opinião sobre o impacto dos treinamentos da *Pipeline 3* “Líder de líderes” no seu local de trabalho.

Para responder às questões deste bloco, marque o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção. Quanto mais próximo do número 1 (UM) você se posicionar, **MENOR** será sua concordância com a afirmativa contida no item. Quanto mais próximo do número 5 (CINCO) você se posicionar, **MAIOR** será sua concordância com afirmativa contida no item.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente				Concordo totalmente

Quanto mais próximo do número 1 (UM) você se posicionar, **MENOR** será sua concordância com a afirmativa contida no item.

Quanto mais próximo do número 5 (CINCO) você se posicionar, **MAIOR** será sua concordância com afirmativa contida no item.

Compliance e controle

N	Categoria	Item
1	Compliance e controle – CC	Estimulo a equipe a agir de acordo com as instruções normativas e demais normas legais.
2		Explico aos membros da minha equipe os riscos (pessoas, sistemas, processos e externos) e prejuízos (financeiros ou de imagem) decorrentes da não conformidade legal de processos de trabalho.
3		Envolver todos os colaboradores sob meu comando no cumprimento dos controles internos.
4		Aprimoro continuamente os sistemas de controle interno cabíveis à minha área.
5		Monitoro as ações da minha equipe de forma preventiva a evitar riscos de não conformidade.
6		Minimizo riscos de não conformidade legal de atividades (processos, produtos e sistemas) da minha área.
7		Corrijo falhas ou inadequações em processos, sistemas ou pessoas, conforme as normas internas, legislação e regulamentos.
8	Conciliação e mediação de conflitos – CMC	Analisar as causas do conflito mediante a aplicação de técnicas de escuta ativa.
9		Utilizo práticas restaurativas na mediação de conflitos na minha equipe.
10		Estimulo a expressão de sentimentos, na mediação de conflitos.
11		Parafraseio as falas/opiniões das partes envolvidas no conflito.
12		Ofereço oportunidades iguais de fala às partes envolvidas no conflito.
13		Utilizo a imparcialidade (procuro compreender os diversos pontos de vista) na mediação de conflitos.
14		Elaboro planos de conciliação com as partes envolvidas no conflito.
15	Resolvo conflitos interpessoais na equipe de trabalho.	
16	Entrevista de seleção – ES	Ofereço a todos os candidatos as mesmas condições de avaliação durante o processo seletivo.
17		Forneço aos candidatos informações detalhadas sobre a função a ser ocupada.
18		Forneço aos candidatos informações claras sobre os procedimentos de cada etapa do processo seletivo.
19		Conduzo de forma ética todas as etapas do processo seletivo (entrevista por competência, reunião de consenso e emissão de <i>feedback</i>) do processo seletivo.
20		Busco consenso para selecionar os candidatos à vaga/função.
21		Forneço <i>feedback</i> construtivo ao candidato com base nas competências do perfil da vaga.
22	Gestão de competências e desempenho de pessoas – GCDP	Forneço <i>feedbacks</i> sobre o desempenho e resultados de cada integrante da minha equipe de trabalho.
23		Registro o acordo de desempenho esperado, no sistema GDP, de cada integrante da equipe de trabalho.
24		Planejo ações de treinamento e desenvolvimento de acordo com as necessidades de capacitação dos integrantes da minha equipe.
25		Elaboro acordos individuais de desempenho esperado que contemplem competências, metas, expectativas de desenvolvimento profissional.

N	Categoria	Item
26	Gestão do clima organizacional – GCO	Elaboro, em parceria com minha equipe, ações de melhoria do clima organizacional com base nos resultados da pesquisa.
27		Discuto em conjunto com a minha equipe as implicações dos problemas de clima diagnosticados.
28		Analiso no cotidiano de trabalho situações e comportamentos incompatíveis com o bom clima organizacional.
29		Discuto em conjunto com a minha equipe os resultados da pesquisa de clima organizacional.
30		Diagnostico problemas de clima nas dimensões pessoas, processo e negócios a partir dos resultados da pesquisa de clima.
31	Gestão da Jornada de trabalho – GJT	Adoto medidas administrativas para que a jornada de trabalho extraordinária seja eventual.
32		Oriento a equipe a fazer a leitura da Instrução normativa 361 sobre jornada de trabalho.
33		Controlo a compensação das horas extras e/ou não trabalhadas da equipe.
34	Planejamento de carreira – PC	Elaboro meu planejamento individual de desenvolvimento de carreira.
35		Incentivo a equipe a registrar os interesses profissionais no sistema TAO.
36		Auxilio a equipe no desenvolvimento do plano individual de carreira.
37	Segurança de pessoas e ambiente – SPA	Previno situações de risco de segurança de pessoas na organização.
38		Previno situações de risco de segurança patrimonial na organização.

Instruções: Preencha o quadrado à direita de acordo com a sua percepção



A-45) Usando como parâmetro a aplicação no trabalho, dos comportamentos acima descritos, acredito que os cursos dessa *Pipeline* aprimoraram a minha atuação gerencial (percentual – escala de 0 a 10): %

Avaliação do impacto de um programa de treinamento gerencial (*Pipeline 3*) no trabalho dos egressos

Suporte Psicossocial à transferência de treinamento

Instruções: Leia atentamente cada afirmativa e avalie o apoio que você vem recebendo para aplicar no trabalho aquilo que você aprendeu nos treinamentos da *Pipeline 3* “Líder de líderes”.

Para responder às questões deste bloco, utilize a escala de frequência. Marque o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção. Quanto mais próximo do número 1 (UM) você se posicionar, MENOR será a frequência com que esse apoio acontece no seu ambiente de trabalho. Quanto mais próximo do número 5 (CINCO) você se posicionar, MAIOR será a frequência com que esse apoio acontece no seu ambiente de trabalho.

1	2	3	4	5
Nunca				Sempre
Quanto mais próximo do número 1 (UM) você se posicionar, MENOR será a frequência com que esse apoio acontece no seu ambiente de trabalho.			Quanto mais próximo do número 5 (CINCO) você se posicionar, MAIOR será a frequência com que esse apoio acontece no seu ambiente de trabalho.	

N	Item
B1	Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.
B2	Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.
B3	Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.
B4	Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.
B5	Tenho sido encorajado pelo meu gestor imediato a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.
B6	Meu gestor imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.
B7	Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu gestor me encorajam a aplicar o que aprendi no treinamento.
B8	Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação de novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu gestor.
B9	Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.

Avaliação do impacto de um programa de treinamento gerencial (<i>Pipeline 3</i>) no trabalho dos egressos
Dados sociodemográficos e profissionais

Instruções: Escolha a resposta que representa a sua situação atual e complemente os dados solicitados.

C1. O último nível de escolaridade concluído por você:

- Ensino médio
- Graduação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado

C2. Sexo

- Feminino
- Masculino

C3. Sua faixa etária

- De 18 a 22 anos
- De 23 a 27 anos
- De 28 a 32 anos
- De 33 a 37 anos
- De 38 a 42 anos
- De 43 a 47 anos
- De 48 a 52 anos
- De 53 a 57 anos
- De 58 a 62 anos
- Acima de 63 anos

C4. O seu local de trabalho atual é:

- Unidade de negócio Varejo,
- Atacado,
- Private Banking*.
- Unidade de Apoio aos negócios e à Gestão (Ajure, Cesup, Cenop, Gepes, Gecex, etc).
- Unidade tática (Superintendências de Varejo, Comerciais e Atacado).
- Unidade Estratégica (Diretorias, Unidades e Gerências Autônomas).
- Central de Relacionamento da instituição financeira
- Outra

C5. O número de funcionários da equipe é:

- De 1 a 9 funcionários
- De 10 a 19 funcionários
- De 20 a 49 funcionários
- Acima de 50 funcionários

C6. Você atua na IF em cargo de liderança?

- Sim
- Não

C7. Há quanto tempo você atua em cargo de liderança?

- Até 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 9 anos
- De 10 a 12 anos
- De 13 a 15 anos
- De 16 a 18 anos
- De 19 a 21 anos
- Acima de 22 anos

C8. Você é líder de outros líderes? * Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

C9. Há quanto tempo você é líder de outros líderes é:

- Até 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 10 a 12 anos
- De 13 a 15 anos
- De 16 a 18 anos
- De 19 a 21 anos
- Acima de 22 anos

C10. Em que ano você concluiu o último treinamento da *Pipeline 3*:

- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

Liste os motivos que o levaram a realizar esses cursos da *Pipeline 3*

Finalizar
pesquisa

APÊNDICE J – ESTUDO 5**Tabela***Estatística descritiva das variáveis Resul e ADP por ano*

Variáveis	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Result_2017	81,24	7,91	56,73	100,72
Result_2018	83,45	6,41	65,98	101,09
Result_2019	87,12	5,64	65,77	105,81
ADP_2017	79,06	5,58	61,17	94,08
ADP_2018	82,58	4,33	70,48	96,80
ADP_2019	80,67	4,33	65,40	95,82