



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

PATRÍCIA CARDOSO E LEMOS

**APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS, SUPORTES
ORGANIZACIONAIS E ENGAJAMENTO COM O TRABALHO: UM
ESTUDO ENTRE OS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE
MINAS GERAIS (IFNMG)**

Salvador
2021

PATRÍCIA CARDOSO E LEMOS

**APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS, SUPORTES
ORGANIZACIONAIS E ENGAJAMENTO COM O TRABALHO: UM
ESTUDO ENTRE OS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE
MINAS GERAIS (IFNMG)**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Regina
Loiola da Cruz Souza

Coorientador: Prof. Gustavo Henrique Silva e
Souza

Salvador
2021

Escola de Administração - UFBA

L557 Lemos, Patrícia Cardoso e.

Aprendizagem individual de competências, suportes organizacionais e engajamento com o trabalho: um estudo entre os docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) / Patrícia Cardoso e Lemos. – 2021.
99 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Regina Loiola da Cruz
Souza.

Coorientador: Prof. M.e.Gustavo Henrique Souza e Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2021.

1. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Corpo docente – Conhecimentos e aprendizagem. 2. Competências essenciais. 3. Transferência de aprendizagem. 4. Aprendizagem organizacional. 5. Habilidades pessoais. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 370.942.
650.1

PATRÍCIA CARDOSO E LEMOS

APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS, SUPORTES ORGANIZACIONAIS E ENGAJAMENTO COM O TRABALHO: UM ESTUDO ENTRE OS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG)

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

Aprovada em: 15 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Elizabeth Regina Loiola da Cruz Souza – Orientadora

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Universidade Federal da Bahia - UFBA

Gustavo Henrique Souza e Silva - Coorientador

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Brasil. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

Claudio Bezerra Leopoldino

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Universidade Federal do Ceará.

José Célio Silveira Andrade

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Universidade Federal da Bahia.

“Mantenho Jeová diante de mim constantemente. Nunca serei abalada, porque ele está à minha direita.” Salmos 16:8.

“Pela sabedoria se edifica uma casa,
E pelo discernimento ela é firmada.
Pelo conhecimento seus aposentos ficam
cheios de todo tipo de tesouros preciosos
e agradáveis.
O homem sábio é forte,
E com conhecimento o homem aumenta
sua força.” (Provérbios 24:3-5)

AGRADECIMENTOS

Como diz a letra de uma música: não é sobre chegar ao topo e sentir que venceu, mas sim ter a certeza de que o caminho te fortaleceu. É assim que me sinto nesse momento, totalmente fortalecida e feliz pela trajetória e pela pessoa que me transformei, a partir dessa experiência tão desafiadora e cheia de ensinamentos. Quero registrar aqui meus sentimentos de imensa gratidão àqueles(as) que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão de mais uma etapa da minha vida:

Gratidão, primeiramente, ao meu querido Deus e pai, Jeová, por estar sempre ao meu lado, por sua proteção e por ter me dado forças para persistir, em especial, nos momentos mais desafiadores. A Jeová, toda honra, toda glória e o meu muito obrigada!

Gratidão aos meus queridos pais, que nos mostram diariamente por meio de palavras e ações, que sempre há uma saída, quando agimos honestamente e somos persistentes na busca pelos nossos objetivos. Obrigada Seu Joaquim e Dona Dora, pela pessoa que sou hoje e pela mulher que me tornei. Vocês sempre serão minha inspiração. Amo vocês!

E falando em amor... “ah Mozita”... Como é bom ter você em minha vida! Gratidão ao meu lindo esposo. Meu Orlando, meu guerreiro, meu exemplo de persistência, resiliência e ousadia. Obrigada por sua compreensão nos momentos que precisei estar ausente. Obrigada pelo apoio e pelas palavras de incentivo, quando pensava que eu não conseguiria. Obrigada por estar na minha vida. Obrigada por estar sempre ao meu lado. Você é o presente mais lindo que Deus colocou em minha vida. Te amo infinitamente!

Gratidão aos meus queridos irmãos: Luciana, Daiany, Lahyz e Thiago, pela torcida, pela amizade, afeto e pelos momentos de alegria e de cumplicidade. Gratidão a vocês por terem me dado o privilégio de ser tia dos(as) meninos(as) mais lindos(as) do mundo! Como eu amo meus sobrinhos!

E por falar neles(as)...Gratidão aos meus gatinhos: Vitor, Marcos Heitor, Juninho e Pedro e as minhas gatinhas: Lara, Lívia e Jaddy. Vocês me fazem sentir e transmitir o amor de forma especial e me inspiram a querer ser uma pessoa melhor a cada dia. É muito amor envolvido!

Gratidão aos meus queridos sogros: D. Valderina e Jurandir, fontes de consolo, amizade, carinho e companhia nos momentos mais difíceis da minha vida. Gratidão aos queridos cunhados e cunhadas pela torcida, pelos meus lindos e amados sobrinhos e sobrinhas e por trazerem mais alegria a minha família.

Gratidão aos colegas e amigos da turma do MPA 20, pelas demonstrações de carinho, cumplicidade e amizade. Gratidão especial a Marcelina e Ric! Como sou grata a Deus por ter colocado vocês em minha vida! Sem vocês a trajetória teria sido muito mais difícil. Obrigada de coração, por todos os momentos compartilhados, por tudo que me ensinaram e por todo apoio que me deram. Vocês são amigos incríveis!!

Gratidão à família do meu amigo Ricardo, em especial D. Gabriela, Marco Antônio, Ju, João Miguel e Maia pelo acolhimento, hospitalidade, atenção e carinho durante os períodos de espera na cidade de Vitória da Conquista.

Gratidão aos servidores da UFBA, Priscila e Arthur, pela atenção e colaboração de sempre.

Gratidão a todos (as) professores (as) do MPA, em especial a minha orientadora, Elizabeth Loiola. Obrigada professora Beth, por sua paciência, pelas palavras de incentivo, pelos compartilhamentos, pelos “puxões de orelha”, pela parceria e pelo tempo dedicado a mim e ao desenvolvimento do meu trabalho.

Gratidão ao professor Gustavo Henrique, do IFNMG, que me mostrou o caminho a seguir e me ajudou a trilhar esse caminho. Seu apoio e sua coorientação foram essenciais para a conclusão dessa etapa. Muito obrigada, professor Gustavo!

Gratidão aos colegas da DGP, pela torcida e por tornar meus dias no trabalho ainda mais felizes. Meu muito obrigada ao Prof. Rafael que sempre me incentivou e demonstrou muitas vezes que acreditava mais no meu potencial do que eu mesma. Imensa gratidão a Diego, por sua imensa generosidade, bondade e atenção. Di, suas orientações e contribuições foram essenciais!! À Élica e Kesi, pela amizade sincera, carinho e alegrias compartilhadas; a Aldir, Débora e Beth, pessoas incomparáveis e exemplares, emanadas de belíssimas qualidades como empatia, amizade, cumplicidade e sinceridade, que fazem com que o clima no ambiente de trabalho seja mais leve e agradável. À prof. Rose e à Cris, pelas palavras de incentivo e conforto, nos momentos mais difíceis. Obrigada de coração por tudo, queridos(as) amigos(as)!

Gratidão ao IFNMG, por acreditar que vale a pena investir e incentivar à qualificação dos seus servidores, visando sempre a melhoria na qualidade dos serviços prestados. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa Instituição!

Gratidão aos docentes do IFNMG, sujeitos da minha pesquisa. A vocês o meu muito obrigada por terem tirado um pouco do seu tempo para responder aos questionários, fornecendo subsídios para realização deste trabalho.

E por fim, gratidão aos amigos e amigas, que não estão no rol acima, mas que estão sempre nas minhas lembranças e no meu coração e contribuíram de alguma forma, em um ou outro momento da minha vida, para que tudo isso fosse possível. Muito obrigada a todos(as) vocês!

LEMOS, Patrícia Cardoso. **Aprendizagem individual de competências, suportes organizacionais e engajamento com o trabalho: um estudo entre os docentes do instituto federal do norte de minas gerais (IFNMG)**. Orientadora: Elizabeth Regina Loiola da Cruz Souza 99 f. il. 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Diversos fatores relacionados às transformações sociais, políticas, ambientais e econômicas, além de avanços tecnológicos e rapidez das informações, reforçam a necessidade de capacitação e qualificação dos trabalhadores das esferas públicas e privadas, visando preparação para possíveis mudanças de cenário no mundo do trabalho. A deflagração da pandemia da COVID-19 pela organização da Saúde em 11 de março de 2020 magnifica este cenário de mudanças e de desafios a serem enfrentados. Diante desse contexto e devido à escassez de estudos de avaliação dos servidores públicos da carreira docente para além daqueles que avaliam suas práticas dedicadas aos discentes, este estudo objetiva verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências (AI) e dos suportes organizacionais à aprendizagem (SOA) e a transferência de aprendizagem (SOT) no engajamento com o trabalho (ET) dos docentes do IFNMG, avaliando as relações subjacentes entre os constructos no contexto da Administração Pública. Nesta dissertação, buscam-se respostas à seguinte pergunta: qual o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais à aprendizagem e a transferência de aprendizagem no engajamento com o trabalho? O contexto específico da prática é o IFNMG. Trata-se de um estudo *ex-post-facto*, de coorte transversal e caráter inferencial exploratório, dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa de coleta e análise de dados. Os sujeitos desse estudo são servidores efetivos do IFNMG da carreira docente. A análise documental temática fornece os elementos para caracterizar a organização, assim como seus marcos regulatórios. Para a coleta de dados quantitativos são utilizadas quatro escalas, que já apresentam evidências de validação em empresas e instituições de ensino no Brasil. As análises de correlação entre as variáveis em conjunto com o teste das hipóteses evidenciam que as aprendizagens em Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão e Competências Gerais se influenciam entre si, o que ressalta a importância do fomento à aquisição de aprendizagem, cujo efeito pode ocorrer em cadeia. Verifica-se que na percepção dos docentes, houve nos últimos dois anos aquisição ou aperfeiçoamento de competências relacionadas ao Ensino e de Competências Gerais comparativamente às competências referentes à Pesquisa, Extensão e Gestão. Verifica-se ainda que tanto a aquisição de Competências em Gestão e a aquisição de Competências Gerais quanto os suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência de aprendizagem surtem efeito no engajamento dos docentes com o trabalho. Nota-se que os docentes percebem a existência de SOA em grau de intensidade médio e SOT em grau de intensidade de baixo a médio. Por outro lado, seguindo as normas de interpretação dos instrumentos utilizados, o nível de ET foi indicado com tendência a ser considerado bom ($M=4,56$). Identifica-se, por meio da regressão linear múltipla, que a aquisição de competências gerais por parte dos docentes e a percepção de que a instituição oferece suporte à transferência ou à aplicação no trabalho dessas competências exercem poder preditivo no engajamento dos docentes com o trabalho.

Palavras chaves: Aprendizagem individual de competências. Suporte à aprendizagem. Suporte à transferência de aprendizagem. Engajamento com o trabalho.

LEMOS, Patricia Cardoso. **Learning individual skills, organizational supports and engagement with work: a study among professors at the federal institute in the north of general mines (IFNMG)**. Advisor: Elizabeth Regina Loiola da Cruz Souza 99 f.l. 2021. Dissertation (Masters) – School of Administration, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

Several factors related to social, political, environmental and economic transformations, in addition to technological advances and speed of information, reinforce the need for training and qualification of workers in the public and private spheres, aiming to prepare for possible changing scenarios in the world of work. The outbreak of the COVID-19 pandemic by Health organization on March 11, 2020 magnifies this scenario of changes and challenges to be faced. In this context and due to the scarcity of studies evaluating the public servants of the teaching career in addition to those who evaluate their practices dedicated to students, this study aims to verify the predictive power of individual learning of competences (AI) and organizational support for learning (SOA) and the transfer of learning (SOT) in the engagement with work (ET) of the IFNMG professors, evaluating the underlying relationships between constructs in the context of Public Administration. In this dissertation, answers are sought to the following question: what is the predictive power of individual learning of competences and organizational supports for learning and the transfer of learning in the engagement with work? The specific context of practice is the IFNMG. This is a study *ex-post-facto*, with a transversal cohort and exploratory inferential character, within an approach quantitative and qualitative data collection and analysis. The subjects of this study are servants. IFNMG staff of the teaching career. Thematic document analysis provides the elements for characterize the organization, as well as its regulatory frameworks. For data collection Four scales are used, which already show validation evidence in companies and educational institutions in Brazil. Correlation analyzes between variables together with the test of hypotheses show that learning in Teaching, Research, Extension, Management and General competences influence each other, which highlights the importance of fostering acquisition of learning, the effect of which can occur in a chain. It appears that in the perception of teachers, there has been in the last two years the acquisition or improvement of skills related to teaching and General Skills compared to skills related to Research, Extension and Management. It is also verified that both the acquisition of Management Skills and the acquisition of General competences regarding organizational support for learning and transfer of learning have an effect on the engagement of teachers with work. It is noted that the teachers perceive the existence of SOA in a medium degree of intensity and SOT in a degree of intensity of low to medium. On the other hand, following the rules of interpretation of the instruments used, the ET level was indicated with a tendency to be considered good (M=4.56). It identifies itself, through the multiple linear regression, that the acquisition of general skills by teachers and perception that the institution supports the transfer or application in the work of these competences exert predictive power in the engagement of teachers with work.

Key words: individual skills learning. learning support. transfer of learning. engagement with work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Tipo de conhecimento função e como se desenvolve.....	26
Figura 1	Elementos ou Dimensões da Aprendizagem.....	27
Quadro 2	Tópicos abordados sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação....	30
Quadro 3	Aporte Teórico Relacionado ao Suporte Organizacional.....	39
Quadro 4	Definições de Engajamento com o Trabalho.....	43
Figura 2	Mapa de abrangência do IFNMG.....	47
Quadro 5	Hipóteses e testes de verificação.....	50
Figura 3	Modelo de análise.....	51
Quadro 6	Estrutura da Escala de Percepção de Aprendizagem de Competências (EPAC).....	53
Quadro 7	Estrutura das variáveis: suporte à aprendizagem e à transferência de aprendizagem.....	55
Figura 4	Demonstrativo do número de servidores ativos e efetivos em exercício por Campus do IFNMG.....	57
Figura 5	Mapeamento do suporte à transferência de aprendizagem percebido.....	64
Quadro 8	Análise das Hipóteses Propostas.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil Sociodemográfico da Amostra.....	58
Tabela 2 Análise da Confiabilidade das Escalas considerando dos dados deste estudo.....	61
Tabela 3 Descritivos dos Fatores de Aprendizagem de Competências.....	62
Tabela 4 Descritivos da Escala de Suporte Organizacional à Aquisição de Competências (ESOAC).....	63
Tabela 5 Descritivos dos itens da Escala de Engajamento com o Trabalho.....	65
Tabela 6 Correlação entre os Fatores.....	67
Tabela 7 Modelo da Aprendizagem de Competências e do Suporte à Transferência de Aprendizagem como Preditores do Engajamento com o Trabalho.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Aprendizagem Individual
AE	Aprendizagem em Ensino
AP	Aprendizagem em Pesquisa
AEX	Aprendizagem em Extensão
AG	Aprendizagem em Gestão
ACG	Aprendizagem em Competências Gerais
ALM	Almenara
ARA	Araçuaí
ARI	Arinos
ASOD	Aprendizagem/Competências/Suportes/Desempenho
DIA	Diamantina
ET	Engajamento com o Trabalho
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
JAN	Januária
JNB	Janaúba
MOC	Montes Claros
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIDS	Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PIR	Pirapora
POR	Porteirinha
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
REI	Reitoria
SAL	Salinas
SO	Suporte Organizacional
SOA	Suporte à aprendizagem

SOT	Suporte à transferência de aprendizagem
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
UWES	Work Engagement Scale

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	JUSTIFICATIVA.....	21
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
2	MARCO REFERENCIAL.....	25
2.1	APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO – PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA.....	26
2.1.1	Aprendizagem formal: treinamento, desenvolvimento e Educação – TD&E.....	29
2.1.2	Aprendizagem Informal.....	31
2.1.3	Aprendizagem nas IES públicas brasileiras, trabalho docente e competências.....	32
2.1.4	Aprendizagem no IFNMG.....	37
2.2	SUPORTE ORGANIZACIONAL.....	38
2.2.1	Suporte Organizacional à Aprendizagem.....	39
2.2.2	Suporte Organizacional à Transferência de Aprendizagem.....	40
3	Engajamento com o Trabalho.....	42
4	Procedimentos Metodológicos.....	46
4.1	Caracterização do Contexto da Pesquisa.....	46
4.2	Objetivos.....	48
4.2.1	Geral.....	48
4.2.2	Específicos.....	49
4.3	Problema de Pesquisa, hipóteses e análise.....	49
4.4	Instrumentos.....	52
4.5	População e Amostra.....	56
4.6	Procedimentos de Coleta de Dados.....	58
4.7	Análises.....	59
5	Resultados.....	62
5.1	Análise Descritiva.....	62
5.2	Correlação entre os Fatores.....	67
5.3	Preditores do Engajamento com o Trabalho.....	70
6	Discussão.....	73
7	Considerações Finais.....	78

7.1 Principais Contribuições.....	79
7.2 Limitações.....	80
7.3 Pesquisas Futuras.....	81
Referências.....	83
Apêndice A – Questionário aplicado aos servidores docentes do IFNMG.....	91

1 INTRODUÇÃO

Aprendizagem para o trabalho e suportes organizacionais têm sido apontados como fatores relevantes à aprendizagem e à aplicação no trabalho do que foi aprendido pelo trabalhador, além de gerar efeitos positivos sobre o desempenho individual e organizacional. Também, estudos da relação entre AI no trabalho e seus efeitos são inconclusivos, embora, teoricamente prevaleça o reconhecimento de relação positiva entre aprendizagem e desempenho no trabalho (PEREIRA, 2014; DOURADO, 2016). Nestes campos contestados e de suas relações, emergem inúmeras questões.

Sob esta perspectiva e objetivando verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais no engajamento com o trabalho, compreendendo as relações subjacentes entre os construtos no contexto da Administração Pública, esta dissertação articula três temas, atualmente, muito importantes para as organizações: aprendizagem individual de competências (AI), suportes organizacionais (à aprendizagem – SOA e a transferência de aprendizagem – SOT) e engajamento com o trabalho (ET).

As competências dos trabalhadores podem constituir fontes de diferenciação das organizações de difícil imitação, apenas se são continuamente renovadas pelas aprendizagens formais e informais e também aplicadas ao trabalho. Certamente, essa aplicação não depende da mera vontade do trabalhador. A organização deve prover os meios e apoios para que ela se efetive. Também outra fonte de recurso de difícil imitação é o engajamento do trabalhador com seu trabalho. Trabalhadores engajados produzem mais e melhor (BALDWIN; FORD, 1988; BROAD, 1982; COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; BAKKER, 2011; BAKKER; LEITER, 2010; BAKKER; DEMEROUTI, 2008; LLORENS; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2007; SCHAUFELI-DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013; EISENBERGER; MALONE; PRESSON, 2016; EISENBERGER; STINGLHAMBER, 2011; KURTESSIS et al., 2015). Quais as relações que se estabelecem entre estas três variáveis complexas? Conjectura-se nesta dissertação que se há a percepção dos servidores acerca do suporte à aprendizagem, há a aquisição de aprendizagem. Supõe-se também, nesta pesquisa, que a aprendizagem e os suportes organizacionais (à aprendizagem e à transferência de aprendizagem) são preditivos do engajamento com o trabalho, o que significa dizer que se há percepção dos servidores acerca dos suportes organizacionais então eleva-se o nível do

engajamento com o trabalho. As bases de sustentação das relações e conjecturas propostas são apresentadas a seguir.

Por muito tempo, o fenômeno de aprendizagem no trabalho não é objeto de estudo sistemático, inexistindo teorias sobre o assunto e o trabalhador aprendia com a prática, quase sempre sob a orientação de um mestre de ofício. Com o advento da Escola Clássica da Administração, no Século XX, emerge uma relativa preocupação com o desenvolvimento de programas voltados ao treinamento de pessoas. Tais programas preparam os indivíduos para aumentar a produtividade no trabalho rotineiro, uniforme e repetitivo. O trabalhador é encarado como um ser que trabalha apenas em troca de dinheiro e que não se preocupa com a empresa. O treinamento visa simplesmente melhorar os processos mecânicos do trabalho (BORGES-ANDRADE, 2015).

Com o passar do tempo, e devido ao grande avanço tecnológico e a rapidez com que as informações são transmitidas, aumenta a necessidade de qualificação dos funcionários, inclusive na Administração Pública. Assim, em meados do século XX, a gestão dos processos de trabalho é colocada no centro de preocupações pela Abordagem de Desenvolvimento de Recursos Humanos, e os indivíduos passam a ser vistos como responsáveis pelo desenvolvimento de suas carreiras dentro das organizações. Surge a expressão T&D e pesquisas relacionadas a esta temática, especialmente nos EUA e no Reino Unido, mas também no Brasil, as quais alcançam, atualmente, status de ciência (BORGES-ANDRADE, 2015).

O desenvolvimento científico-tecnológico revoluciona não só os sistemas produtivos, mas as sociedades. Para Ignácio Pozo (2004), vive-se atualmente a era da aprendizagem e, com o avanço da tecnologia e da ciência, novas competências para o trabalho são requeridas. Modificam-se as formas de aprender e ensinar, pois receber a informação não é suficiente, sendo necessário analisá-la, compreendê-la, interpretá-la, aplicá-la, transformá-la e comunicá-la. De acordo com esta visão, aprender não é um ato automático; é ato individual que envolve reflexão, contextualização, compreensão, interpretação, interação (com outros e com o contexto) e comunicação. Aprende-se a estar no mundo e a transformar a si e ao mundo.

Aprender no trabalho é um ato complexo, contínuo e que independe de fases de maturação, dividindo-se, segundo estudos sociocognitivistas, nos estágios de aquisição ou retenção (envolve atenção e percepção seletiva; as competências adquiridas são armazenadas na memória de trabalho, de curto prazo), generalização (conversão do conhecimento da memória de curto prazo em memória de longo prazo, com incorporação do conhecimento aos

esquemas mentais do indivíduo; “envolve elaborar descrições ou explicações que são independentes de um contexto específico” (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 10) e de transferência (as competências aprendidas são aplicadas no trabalho) (CORREIA-LIMA et al., 2017). Distintas funcionalidades do aparato cognitivo do indivíduo em interação com aspectos contextuais são mobilizadas nos diferentes estágios de aprendizagem. Por consequência, variáveis de níveis pessoal e organizacional devem ser analisadas conjuntamente para compreensão do ato de aprender e de prover apoio à aprendizagem no trabalho (BALDWIN; FORD, 1988; BROAD, 1982; COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Os resultados da aprendizagem são as competências, o saber ser, saber fazer e saber por que fazer. Operacionalmente, as competências traduzem-se em conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) mobilizados no trabalho. Trabalhadores aprendem as competências, de maneira informal, no dia a dia de trabalho, exercendo maior controle sobre o que aprendem e como aprendem. Ainda no caso da aprendizagem informal, verifica-se, geralmente, concomitância entre aquisição de CHAs e sua transferência, uma vez que ambas se dão na execução de práticas no próprio local de trabalho (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009; SONNENTAG; NIESSEN; OHLY, 2004).

Alternativamente, trabalhadores aprendem de maneira formal, sob maior controle das organizações, em eventos estruturados de TD&E – um conjunto de ações de capacitação, presenciais ou à distância, voltado para a melhoria de desempenho no trabalho atual e futuro do empregado (T) ou ao desenvolvimento de aprendizagens para a formação individual com foco mais geral e amplo (E) (SAMPAIO; BORGES-ANDRADE; BONATTI, 2018). Os CHAs adquiridos em eventos de TD&E podem ou não ser transferidos para o trabalho, a depender de inúmeros fatores dos indivíduos e dos contextos de trabalho e de aprendizagem (BLUME et al., 2010; CHENG; HAMPSON, 2008). O hiato entre aquisição de CHAs e sua transferência denomina-se problema de transferência e tem sido muito pesquisado (MARTINS; ZERBINI; DÍAZ, 2018).

Ambos os tipos de aprendizagem, formal e informal, estão relacionados, embora estudem-se mais as experiências de aprendizagem formal (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; ABBAD; MOURÃO, 2013).

A aquisição e a transferência das competências aprendidas pelos indivíduos para o trabalho são fenômenos diferentes, pesquisados por grupos diferenciados de estudiosos, com base em teorias e microteorias relacionadas, mas específicas, e na utilização de múltiplas medidas (CORREIA-LIMA et al., 2017). Segundo Bell *et. al* (2017), em mais de cem anos de

publicações do Journal of Applied Science (JAP), as pesquisas em T&D (aprendizagem formal) apresentam maior rigor teórico, a partir das décadas de 1960 e 1970 e focam mais sobre *trainees*, desenhos dos treinamentos, e resultados e contextos, entre as décadas de 1980 e 1990. Desde a década de 2000 até o presente, as problemáticas relacionadas a aprendizagens informais e a impactos de treinamentos ganham mais destaques. Em paralelo, pesquisas sobre transferência de treinamento crescem no mundo e no Brasil (BLUME et al., 2010; ZERBINI; ABBAD, 2010; MARTINS; ZERBINI; DÍAZ, 2018), mas caracterizam-se ainda pela inconsistência de medidas e de resultados (CHENG; HAMPSON, 2008; BLUME et al., 2010). Face à produção já acumulada e aos problemas relatados, pesquisadores desse último campo estão desafiados a engajarem-se em pesquisas orientados por problemas mais complexos e mais ancorados em teorias (MERRIAM; LEAHY, 2005).

De tradição cognitivista, o modelo de transferência de aprendizagem de Holton e Baldwin (2003) é representado por um contínuo, que tem em uma de suas extremidades a aquisição de competências (*Know what*) para aplicação (*Know how*) e a promoção de melhorias de desempenho pela prática (efeito), enquanto na outra extremidade encontra-se a aplicação, a repetição e a manutenção das transferências das competências adquiridas no contexto de trabalho.

No campo de estudos sobre aquisição e transferência de aprendizagem, os suportes organizacionais emergem como fatores que favorecem a aprendizagem individual e sua aplicação no trabalho, e que geram efeitos positivos sobre o desempenho individual e organizacional (CHIABURU; DAM; HUTCHINS, 2010; CHOI; JACOBS, 2011; COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005; JANSEN; VERA; CROSSAN, 2009; CORREIA-LIMA et al., 2017). Os suportes organizacionais diferenciam-se, no entanto, por fase de aprendizagem. Nesta dissertação, o interesse recai em dois tipos de suportes organizacionais: suportes à aprendizagem e à transferência de aprendizagem.

O suporte à aprendizagem faz referência ao apoio ou a falta dele por parte dos pares, colegas e chefia, acerca das iniciativas de aprendizagem formal e informal no trabalho. Relaciona-se também às diferentes formas de estímulo organizacional, ao aprendiz, nos processos cognitivos de atenção e percepção. Divide-se em materiais e psicossociais (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Coelho Júnior (2011) ressalta que um fator importante para estimular a aprendizagem nas organizações é o incentivo à autonomia do empregado na busca de novas formas de executar seu trabalho. Sob o ponto de vista do autor, para que se tenha efetividade nos

processos referentes à transferência de habilidades e aos impactos, o ambiente de trabalho deve ser favorável ao uso de novas habilidades nas atividades diárias, principalmente no tocante à receptividade de pares e chefias.

Também divididos em materiais e psicossociais, os suportes à transferência de aprendizagem correspondem a apoios gerenciais, sociais, do grupo e organizacionais ao uso de novas habilidades, a exemplos de oportunidades de práticas das novas habilidades, remoção de obstáculos à transferência de aprendizagem e de acesso às informações, além de apoio material na forma de disponibilização de equipamentos e instalações necessários ao exercício das novas habilidades (FIGUEIRÊDO, 2008; HANKE, 2006; CORREIA-LIMA, 2017).

Trabalhadores engajados com o trabalho, por sua vez, tendem a apresentar alta produtividade, maior dedicação, envolvimento e sentimentos de afeto e inspiração no ambiente de trabalho (BAKKER, 2011; BAKKER; LEITER, 2010; BAKKER; DEMEROUTI, 2008; LLORENS; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2007; SCHAUFELI-DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013).

O termo engajamento corresponde a um “estado mental positivo de realização relacionado ao trabalho que é caracterizado por vigor, dedicação e absorção”. Não se trata de um estado momentâneo e específico, mas refere-se a um “sistema afetivo-cognitivo mais persistente e que não está focado em qualquer objeto, evento ou comportamento particular” (SCHAUFELI, SALANOVA, GONZÁLEZ-ROMÁ & BAKKER, 2002, p. 74). No modelo de engajamento com o trabalho de Schaufeli et al. (2002), vigor significa emprego de altos níveis de energia mental, esforços na realização das tarefas e persistência diante das dificuldades. Dedicação significa alto grau de envolvimento com as atividades, resultando em sentimentos de prazer, inspiração, entusiasmo e significado do trabalho realizado. E por fim, absorção está relacionada a um alto nível de concentração no trabalho, de modo que o trabalhador nem percebe o passar do tempo.

Nesta dissertação, engajamento com o trabalho é variável consequente, suportes à aprendizagem, aprendizagem de competências e suportes à transferência de aprendizagem são variáveis independentes. Tais relações estão expressas na seguinte questão de pesquisa: Qual o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais à aprendizagem e a transferência de aprendizagem no engajamento com o trabalho dos docentes do IFNMG?

O campo de pesquisa é o IFNMG, que, como todas as IES brasileiras, desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, vem se defrontando com a obrigação de prestação dos serviços públicos, guiada pelo princípio da eficiência, o que tem demandado a requalificação de seu modelo de gestão, que vem focando auto-desenvolvimento e aprendizagem contínua. O Decreto presidencial nº 9.991/2019 dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. O principal objetivo do mencionado Decreto Presidencial é “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019).

Neste contexto, a área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de pessoas (TD&E) cada vez mais assume relevância nas organizações públicas da administração direta e indireta. As diretivas desse Decreto estão alinhadas com proposições de Loiola, Nérís e Bastos (2006), segundo as quais a capacidade de aprender gera impactos positivos na sustentabilidade e sobrevivência das organizações. Todavia para que tais impactos possam ser constatados e mesmo creditados à área, é preciso que necessidades de treinamento sejam devidamente identificadas nos diversos níveis – organizacional grupal e individual, assim como avaliadas as experiências de aprendizagem dos trabalhadores. O estudo entre os docentes do IFNMG insere-se neste campo. Busca identificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência de aprendizagem no engajamento com o trabalho dos servidores ocupantes da carreira docente.

O trabalho docente no Brasil, como muitos outros, é realizado por um grupo de agentes dentro de uma organização. Também é regulado por Leis e regulamentos nacionais (PEREIRA, LOIOLA, GONDIM, 2014). Em vista disso, nesta dissertação, o Decreto Federal nº 9991/2019, o Regulamento da Gestão de atividades docentes do IFNMG e o Regulamento de avaliação para fins de progressão funcional dos servidores ocupantes da carreira docente no IFNMG são apresentados, assim como a Lei 12.772/12 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e prevê, no seu artigo 1º, §6º, que a atividade-fim dessa carreira é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino, pesquisa e extensão; além dessas atividades, funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição são inerentes ao cargo de professor. Esses elementos

contextuais do trabalho docente no Brasil são levados em consideração, para aplicação da pesquisa no IFNMG.

Entende-se que esta pesquisa é relevante no sentido de que pode diagnosticar possíveis lacunas nos processos de aprendizagem individual de competências, no suporte organizacional à aprendizagem e à transferência de aprendizagem, e no nível de engajamento dos servidores com o trabalho. Os resultados de tal pesquisa podem municiar decisões de seu grupo gestor em relação às ofertas de oportunidades de aprendizagem de competências e de suportes organizacionais à aprendizagem ou à aplicação no trabalho dessas competências com a finalidade de elevar o engajamento de seus servidores com o trabalho e, conseqüentemente, a qualidade e quantidade dos serviços prestados pelo IFNMG.

Os métodos utilizados para a realização desse estudo são: pesquisa documental e pesquisa do tipo levantamento (*survey cross section*), com amostra não probabilística. No primeiro caso, os documentos propiciam a configuração do ambiente regulatório no qual o IFNMG opera e de seus docentes. No segundo caso, escalas com evidências de validação são usadas para medir cada variável complexa (aprendizagem individual de competências, suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência de aprendizagem e engajamento com o trabalho), as quais foram enviadas por meio eletrônico a todos os docentes permanentes e ativos do IFNMG.

1.1 JUSTIFICATIVA

Com as mudanças e transformações ocorridas nas organizações no mundo do trabalho nas últimas décadas, é possível observar a exigência cada vez maior por um trabalho competente e eficiente do servidor público. As organizações devem estimular o desenvolvimento das competências dos seus colaboradores de forma que tais competências estejam alinhadas com os objetivos que a instituição deseja alcançar, visando a excelência na entrega dos serviços (OLIVEIRA; LIMA, 2018).

Nesse contexto e com a publicação do Decreto presidencial nº 9991 no Diário Oficial da União de 29 de agosto de 2019, que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional,

percebe-se a existência de uma demanda por parte do governo e também pela sociedade por respostas das instituições públicas federais, com maior qualidade.

O campo de pesquisas sobre AI para o trabalho é longo e, historicamente, permeado por abordagens e métodos múltiplos. Na atualidade, observa-se, no entanto, renovado esforço de integração entre diferentes abordagens e métodos para desvendar o que (resultado da aprendizagem: competências individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados no trabalho), como (processos de aprendizagem – formal, informal (vicária, aprender fazendo), por que e para que se aprende (efeitos da aprendizagem individual: produtividade, envolvimento, motivação, criatividade, satisfação, dentre outros, e organizacional: lucro, receita, mercados, inovação, clima organizacional etc.) (CORREIA-LIMA et al., 2017).

A literatura de TD&E, especificamente, aponta a existência de um hiato entre aquisição de competências e sua aplicação no trabalho, comumente chamado de problema de transferência, em função de fatores relacionados aos treinamentos (conteúdos e métodos pedagógicos, por exemplo), aos aprendizes (fatores cognitivos, afetivos e sociais) e às instituições de ensino/trabalho. A literatura vem apontando o suporte como principal variável explicativa da transferência de aprendizagens e de CHAS (COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2011; COELHO JÚNIOR; MOURÃO, 2011; FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004).

Entretanto, autores como Coelho Júnior e Mourão (2011) recomendam a continuação de estudos dessa natureza no sentido de investigar e testar a influência dos suportes organizacionais em vários contextos distintos e o efeito de ações específicas de suporte em cada uma das etapas de aprendizagem (CORREIA-LIMA et al., 2017).

Engajamento com o trabalho corresponde a um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e absorção (SCHAUFELI; SALANOVA; GONZALES-ROMA & BAKKER, 2002). Há escassez de estudos que correlacionem aprendizagem individual de competências com engajamento no trabalho. Pesquisas realizadas recentemente mostram que estudos sobre a docência enfatizam caminhos ligados à educação (relação professor-aluno) e não privilegiam aspectos ligados ao trabalho dos professores (PEREIRA, 2014).

Outrossim, observa-se que avaliar o engajamento dos docentes com o trabalho envolve mais do que o uso de indicadores estabelecidos pelas instituições de ensino, como aprovação de alunos ou trabalhos publicados. Volta-se a mensurar a energia dedicada pelos docentes ao trabalho, isto é, seu vigor, dedicação e absorção (SCHAUFELI; BAKKER, 2004; BAKKER,

2011; SIQUEIRA; MARTINS; ORENGO, 2014), o que pode orientar os olhares dos gestores para rotas ainda não conhecidas no sentido aumentar o desempenho dos docentes e da organização.

Estudar aprendizagens e os suportes oferecidos pelo IFNMG aos docentes para aplicá-las no trabalho, assim como suas repercussões sobre o engajamento no trabalho, é importante para que os gestores da referida instituição possam pensar políticas e estratégias para aumentar o nível de engajamento do docente, suas proficiências em termos de práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão e a qualidade das respostas da organização.

O presente estudo contribui ainda para avaliar a efetividade das práticas de gestão de pessoas voltadas para o desenvolvimento profissional dos servidores. Permite também a identificação de possíveis óbices e deficiências na implementação das políticas de desenvolvimento de pessoas e nas ações que as caracterizam. Seus resultados podem ser utilizados tanto pelo IFNMG quanto por outras entidades para rever suas políticas e práticas internas e ações, com vistas a continuar incentivando o desenvolvimento profissional e pessoal dos servidores.

Tais estudos são essenciais na medida em que produzem conhecimentos que podem impactar diretamente na melhoria dos serviços prestados, bem como no engajamento organizacional dos servidores, considerando realidades institucionais próprias, possibilitando orientar o desenho de políticas e melhorando a eficácia e a eficiência no atendimento das demandas oriundas da comunidade interna e externa do IFNMG.

Os elementos teóricos deste estudo também contribuem para o enriquecimento acadêmico e profissional de estudantes e de servidores do IFNMG, sobretudo em tempos de pandemia, no qual o Brasil atinge mais de 550.000 mortos e experimenta mudanças sociais estruturais e no mundo do trabalho, que demandam novos olhares solidários que favoreçam o maior acolhimento de necessidades dos mais pobres e dos trabalhadores em geral, ainda muito negligenciadas pelos poderes públicos nacionais.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação encontra-se estruturada em 5 seções. Na seção 1 estão registradas informações que nortearam a pesquisa, como delimitação dos conceitos-chave, o problema de pesquisa, seus objetivos e hipóteses, a justificativa e a estrutura desta dissertação. Na seção 2 constam a fundamentação teórica do presente estudo, dividida em aprendizagem individual de competências, trabalho docente e competências requeridas ao exercício do trabalho de docentes de IES federais, suporte organizacional à aprendizagem e à transferência de aprendizagem e engajamento com o trabalho. Na seção 3, encontram-se os caminhos metodológicos percorridos para o alcance dos objetivos propostos, a contextualização da prática docente no IFNMG, o modelo de análise, a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos de análise dos dados. A seção 4 abrange os resultados e a análise deles com respaldo na literatura científica. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais deste estudo, as principais contribuições, as limitações encontradas e as recomendações para futuras pesquisas.

2 MARCO REFERENCIAL

Devido às grandes transformações sociais, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade, as organizações têm buscado, cada vez mais, promover o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho dos seus colaboradores, no intuito de se antecipar e preparar-se diante de uma conjuntura cada vez mais instável (BRANDÃO, 2008). Tomando como referência este contexto, esta dissertação articula três temas muito enfocados em estudos das organizações: aprendizagem, suportes à aprendizagem e engajamento com o trabalho. Esses três temas são discutidos nesta seção que culmina com a indicação do modelo de análise da dissertação.

Nas últimas décadas, a abordagem cognitivista tem sido a mais utilizada pela Psicologia Instrucional. Na Psicologia Organizacional e do Trabalho, no século XX, as teorias de aprendizagem têm sido utilizadas, com vistas a melhorar a produtividade das pessoas por meio do planejamento do uso de consequências para seus comportamentos no trabalho. Com isso, os colaboradores podem se sentir motivados, em relação ao trabalho e, por outro lado, o absenteísmo reduz-se (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2015).

Mais recentemente, outra corrente teórica passa a ser utilizada no planejamento de treinamentos. Trata-se da abordagem construtivista. Sob essa perspectiva, o conhecimento é uma junção entre o que já se sabe e o que se está ainda aprendendo. O aprendiz é o protagonista em busca de novas respostas e soluções. Assim, aprendizagem pode ser vista como um processo dinâmico, que resulta em mudanças qualitativas na forma como o indivíduo vê, sente, entende e interpreta o mundo (MATTHEWS; CANDY, 1999).

Embora as abordagens cognitivista e construtivista pressuponham, em certa medida, a existência de processos internos que são responsáveis pelo fenômeno da aprendizagem (ABBAD; NOGUEIRA; WALTER, 2006), estudos sobre aprendizagem dos indivíduos em organizações se enraízam mais fortemente na perspectiva cognitivista, que permite enfatizar as mudanças comportamentais observáveis, considerando tantos dados objetivos comportamentais como dados subjetivos, relativos a crenças e percepções do indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001). Ainda assim, abordagens cognitivistas tendem a negligenciar os fatores contextuais, que são meios e conteúdos a aprender. Considerando a centralidade da aprendizagem em ambientes de trabalho, a importância das interações nessas aprendizagens, assim como o fato de que os contextos são meios e conteúdos a aprender, adota-se nesta

dissertação uma perspectiva sociocognitivista (IGNÁCIO POZO, 2002; MATTHEWS; CANDY, 1999), a qual é mais detalhada e discutida na seção a seguir.

2.1 APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO – PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA

Conforme já registrado, o processo de aprendizagem no trabalho é um ato complexo, contínuo e que independe de fases de maturação, dividindo-se, segundo estudos sociocognitivistas, nos estágios de aquisição ou retenção (envolve atenção e percepção seletiva; as competências adquiridas são armazenadas na memória de trabalho, de curto prazo), generalização (conversão do conhecimento da memória de curto prazo em memória de longo prazo, com incorporação do conhecimento aos esquemas mentais do indivíduo; “envolve elaborar descrições ou explicações que são independentes de um contexto específico” (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 10). Dessa perspectiva e com base em Le Boterf (1995), Fleury e Fleury (2001) relacionam os tipos de conhecimento que vêm com a aprendizagem, com suas funções e como se desenvolvem (Quadro 1).

Quadro 1 - Tipo de conhecimento função e como se desenvolve

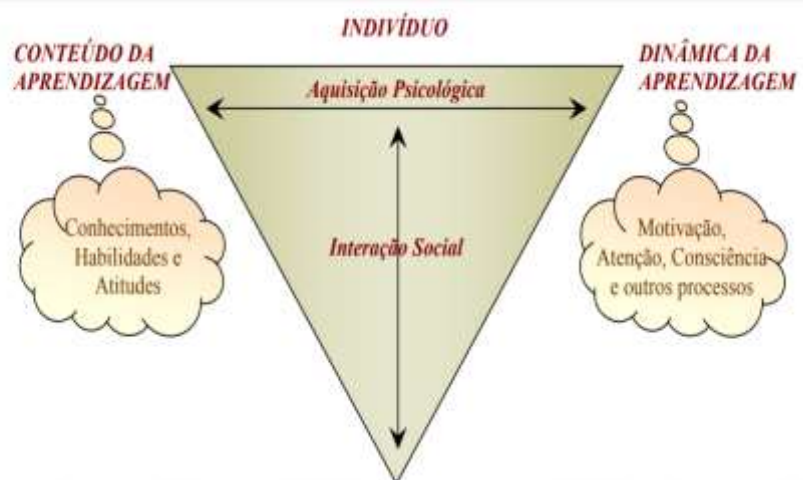
Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento Teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os Procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento Empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento Social	Saber como comportar-se	Experiência social e profissional
Conhecimento Sociognitvo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

Corroborando com os tipos de conhecimento descritos no Quadro 1, a aprendizagem é um processo psicológico pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e atitudes. O olhar socioconstrutivista agrega a essa descrição da aprendizagem, no entanto, o processo social, tendo em vista que a aprendizagem ocorre pela interação entre os indivíduos e entre esses e os contextos. Por meio da interação social entre as pessoas e seu ambiente, o indivíduo recebe influências, que são absorvidas pela ativação de processos psicológicos pessoais de aquisição e interpretação de informações (ILLERIS, 2004).

O diagrama disposto na Figura 1, desenvolvido por Illeris (2004), ilustra os tipos de interação que se realizam entre indivíduos e contextos nos processos de aprendizagem. De acordo com esse diagrama, o processo de aprendizagem abarca dois tipos de interação: horizontal, entre o conteúdo (conhecimento, habilidades e atitudes) e os fatores que envolvem a própria aprendizagem (motivação, consciência, atenção, entre outros); e outra vertical, entre o aprendiz e seu ambiente, que influencia e é influenciado pelo que o indivíduo aprende. Para Illeris (2004), as interações desses elementos resultam em um fluxo contínuo de estímulos por meio dos quais ocorre a aprendizagem.

Figura 1 - Elementos ou Dimensões da Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Brandaio (2006 apud ILLERIS, 2004, p. 430).

O processo de aprendizagem no trabalho tem como objetivo estimular mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal. Esse processo pode ocorrer para atender necessidades pontuais do dia a dia no trabalho e também para o desenvolvimento de competências futuras. (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; DURAND, 2000; SONNENTAG et al., 2004). Pode ser implícito ou explícito, formal ou informal. Implícito, quando ocorre de maneira natural, no qual o indivíduo não tem a intenção de aprender ou não tem a consciência de que está aprendendo algo. A aprendizagem é considerada explícita quando a ação de desenvolvimento é aplicada de forma deliberada e consciente (IGNÁCIO POZO, 2002). Processos explícitos de aprendizagem podem ser formais e informais. No contexto organizacional, normalmente, a aprendizagem está ligada a algum meio formal de instrução, por meio de ações de TD&E. Entretanto, ambos os tipos de aprendizagem, formal e informal, estão relacionados, embora estudem-se mais as experiências de aprendizagem formal (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; ABBAD et. al., 2013).

Aprendizagem individual desdobra-se em quatro fases: aquisição, retenção, generalização e transferência. Aquisição, fase inicial do processo de aprendizagem,

corresponde à apreensão de competências na memória de curto prazo, enquanto a retenção da aprendizagem é temporária, dependendo do significado que os conteúdos aprendidos têm para o indivíduo. Já a fase de generalização compreende a aplicação de aprendizagens a contextos similares aos de aprendizagem (MORTIMER; SCOTT, 2002; VYGOTSKY, 1984), e a de transferência de aprendizagem representa a aplicação no trabalho do que foi aprendido pelos indivíduos (BLUME; et al., 2010).

Quando o aprendiz tem papel ativo e considerando os aspectos cognitivo, emocional e social, a aprendizagem de competências pode causar impactos positivos nos participantes ao longo da vida (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2015). Devido a isso, os processos de aprendizagem, no que dizem respeito ao que, como se aprende e quais os resultados e efeitos dessas aprendizagens devem estar sob o foco dos gestores organizacionais para assegurar melhoria do desempenho no trabalho, ou seja, devem ser planejados, implantados, monitorados e avaliados pelas organizações (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Como já citado anteriormente, a aprendizagem está ligada diretamente à aquisição de competências, que compreendem a combinação dos CHAs (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) e que podem provocar mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; DURAND, 2000; SONNENTAG et al., 2004). Esta é a definição de aprendizagem individual adotada nesta dissertação. A aprendizagem individual no trabalho tem sido foco de pesquisas, mas o fenômeno da aprendizagem é ainda complexo e difícil de precisar (LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2011). O campo de pesquisas sobre AI para o trabalho é longo e, historicamente, permeado por abordagens e métodos múltiplos. Na atualidade, observa-se, no entanto, renovado esforço de integração entre diferentes abordagens e métodos para desvendar o que (resultado da aprendizagem: competências individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados no trabalho), como (processos de aprendizagem – formal, informal (vicária, aprender fazendo), por que e para que se aprende: efeitos da aprendizagem individual: produtividade, envolvimento, motivação, criatividade, satisfação, dentre outros, e organizacional: lucro, receita, mercados, inovação, clima organizacional etc. (CORREIA-LIMA; LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017).

Considerando que, no contexto organizacional, a aprendizagem ou a promoção de ações de desenvolvimento dos colaboradores pode ligar-se a algum meio formal de instrução, ou seja, às ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (COELHO JUNIOR;

MOURÃO, 2011; ABBAD; LOIOLA; ZERBINI; BORGES-ANDRADE, 2013), assim como podem ocorrer durante o trabalho, as seções a seguir focam aprendizagem individual de competências em ações formais de TD&E e por meio de aprendizagem informal.

2.1.1 Aprendizagem formal: Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E

Ações de TD&E são utilizadas, principalmente, para promover o aperfeiçoamento do comportamento e do desempenho dos empregados através da aquisição de competências e também do estímulo constante do processo de aprendizagem (DEMO, 2010). Podem ainda ser compreendidas como uma das políticas e práticas de gestão de pessoas que buscam promover mudanças de comportamento por meio da aquisição de competências conectadas aos objetivos organizacionais (BOHLANDER; SNELL, 2009). O treinamento visa promover um conjunto de atitudes, conhecimentos, regras, e habilidades, com vistas a melhoria no desempenho individual. Sob a perspectiva de Borges-Andrade (1997) o treinamento é definido como esforço despendido pelas organizações para oferecer oportunidades de aprendizagem aos seus colaboradores. O objetivo do treinamento no ambiente de trabalho é identificar e superar lacunas existentes no desempenho dos colaboradores, prepará-los para exercer novas funções, visando à aquisição de habilidades atitudinais. Segundo o autor, o treinamento trata-se de uma ação organizacional planejada de modo sistemático, que com possibilidades de aquisição de habilidades motoras, atitudinais ou intelectuais, tornando o indivíduo mais competente e preparado para possíveis mudanças de cenário.

Já a educação visa oportunizar os colaboradores à aquisição de novas habilidades e elevar as ações de desenvolvimento de pessoas a um patamar mais estratégico, possibilitando a preparação dos colaboradores frente as novas configurações sociais e tecnológicas do mundo do trabalho, o que justifica a mudança de foco eminentemente técnico nas ações educacionais, para implementação de programas que abranjam também aspectos culturais e comportamentais (SILVA; LÚCIO; BARRETO, 2013).

O desenvolvimento é mais complexo e está relacionado ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem que a organização disponibiliza aos funcionários (DEMO, 2010).

Demo (2010) aponta os principais tópicos abordados na literatura sobre TD&E, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Tópicos abordados sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação

Política	Autores	Principais pontos abordados na literatura
Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E)	Goldstein (1996), Sisson (1994), Dutra (2001), Dessler (2002), Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006), Winterton (2007) e Bohlander e Snell (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Treinamento: esforço da organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados ao trabalho; • Desenvolvimento: eventos de aprendizagem que capacitam o indivíduo a atuar em postos de trabalho específicos em um futuro próximo; • Educação: processos gerais de aprendizagem que propiciam o crescimento e o amadurecimento individuais de forma ampla, tornando o colaborador capaz de aprender; • Influência da cultura nacional, setorial e da diversidade cultural; • Estímulo à aprendizagem, ao compartilhamento e à produção de conhecimento; • Desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho das funções; • Investimento em desenvolvimento e educação; Treinamentos: levantamento contínuo de necessidades, avaliação pelos participantes e transferência; Investimento em métodos modernos de treinamento, desenvolvimento gerencial e gestão de carreira (educação a distância e universidades corporativas).

Fonte: Adaptado de Demo e Nunes (2010, p. 39).

As ações de TD&E podem contribuir para um significativo avanço na prestação dos serviços, reduzindo, dessa forma, os “gaps” existentes de desempenho que devem estar alinhados à missão institucional (TAVARES; SOUZA; FORGAÇA; 2014). Em outras palavras, o conhecimento ou a aquisição de novas competências é capaz de promover mudanças de comportamento nos colaboradores e no ambiente de trabalho. (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2015).

Quando os funcionários estão comprometidos com seu trabalho, os resultados geralmente são positivos na conquista dos objetivos da organização. Isso ocorre porque quanto mais aprendem, mais satisfeitas ficam em seu ambiente de trabalho, dessa forma, produzem mais e melhor. Segundo Reichel (2016):

Por meio da aprendizagem, recriamos a nossa competência, tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer, percebemos novamente o mundo em que trabalhamos e nossa relação com ele, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo de empregos, produtos e serviços, e assim, de colaborar com o sucesso da empresa e de nossa empregabilidade. (REICHEL, 2016, p. 62).

Entretanto, segundo Brandão (2008), criar oportunidades e experiências de aprendizagem constitui um grande desafio para as organizações, haja vista que o ambiente organizacional é muito complexo, o que contribui para o aumento da distância entre o que os colaboradores sabem e o que eles precisam aprender. Neste sentido, para que se alcance a efetividade, as ações de treinamento e desenvolvimento não devem estar apenas alinhadas à estratégia organizacional, mas também adequadas às necessidades de aprendizagem de seus funcionários. Fleury e Fleury (2001) ainda acrescentam que é por meio dos processos de aprendizagem que a organização desenvolve as competências essenciais à realização de suas estratégias de negócio. Além disso, ao investir em ações de desenvolvimento destinadas aos colaboradores, as organizações podem obter resultados como: satisfação no trabalho, aprendizagem, transferência de aprendizagem para o trabalho, bem como, transferências para o desempenho das equipes e da própria organização (BORGES-ANDRADE; PANTOJA, 2004).

2.1.2 Aprendizagem informal

Além de ações de TD&E, quando há o incentivo ao desenvolvimento profissional do indivíduo, isto é, o estímulo ao uso do conhecimento por meio de experiências, pode ocorrer também a mudança estrutural do mesmo. Isto pode ser visto na definição de aprendizagem de Carvalho (2001, p. 48), segundo a qual “aprendizagem é o processo de aquisição da capacidade de usar o conhecimento, que ocorre como resultado da prática e da experiência crítica e que produz uma mudança relativamente permanente no comportamento”. O foco desta definição são as experiências de aprendizagem informal, associadas ao trabalho cotidiano. Sobre o tema, Camillis e Antonello (2010) entendem que o aprender pela prática e pela interação evidenciam a predominância de processos informais de aprendizagem no dia-a-dia de trabalho. Para as autoras, os momentos de reflexão ocorrem após a situação vivenciada.

Ainda sob a perspectiva de Camillis e Antonello (2010), as ações informais de aprendizagem no trabalho são motivadas pela busca por novos conhecimentos e habilidades do próprio indivíduo. Não são planejadas pelos gestores da organização e não geram custos onerosos tais como observado quando se planejam ações formais de TD&E. Acontecem quando um colega menos experiente tira dúvidas com outro colega mais experiente, ou por

acesso a manuais e documentos da organização, disponíveis em sites, ou mesmo por observação durante o dia a dia no trabalho (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Coelho Junior (2009) identifica que a aprendizagem informal vem se consolidando como uma importante linha teórica de investigação nas organizações. E muitos estudos apontam para a importância da aprendizagem informal no trabalho, todavia, há ainda escassez de pesquisas que verifiquem a efetividade de ações informais de aprendizagem (BELL; TANNENBAUM; FORD; NOE; KRAIGER, 2017). No próximo tópico são considerados aspectos importantes que envolvem a aprendizagem nas organizações públicas brasileiras o trabalho docente e as competências requeridas.

2.1.3 Aprendizagem em IES públicas brasileiras, trabalho docente e competências

No caso particular de organizações públicas brasileiras, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que coloca na ordem do dia o princípio de eficiência na prestação dos serviços públicos, e do Decreto presidencial nº 9991, de 28 de agosto de 2019, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNPD, a capacitação dos servidores das organizações da administração passou a ser ainda mais estimulada. Entre as várias diretrizes traçadas no referido decreto presidencial, destaca-se a redação do artigo segundo, que estabelece como principais instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNPD: o Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, o relatório de execução do PDP, o Plano e relatórios consolidados de execução do PD. Estes instrumentos definem as metodologias de ações de desenvolvimento a serem implantadas pelas instituições da Administração Pública Federal.

No artigo terceiro, o texto normativo do referido Decreto, estabelece os objetivos do Plano de desenvolvimento dos servidores - PDP, conforme reproduzido a seguir:

Art. 3º Cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte, com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução de seus objetivos institucionais.

§ 1º O PDP deverá:

I - alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade;

II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;

III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
 IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
 V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
 VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
 VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
 VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
 IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
 X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos;
 XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.(BRASIL, 2019)

Desde a promulgação dos decretos antes referidos, as organizações públicas no Brasil tendem a criar mais oportunidades e experiências de aprendizagem.

Como já registrado, oportunidades de aprendizagem formal coexistem com oportunidades de aprendizagem informal nas organizações do setor público, assim como nas organizações privadas. Aprendizagem informal compreende um conjunto de experiências não estruturadas, em comparação à natureza estruturada e dirigida das experiências de aprendizagem formal, previstas no Decreto n. 9991, que regula TD&E para os funcionários públicos. Nas experiências informais de aprendizagem, os aprendizes têm maior controle sobre o que, como e quando aprendem (CARVALHO, 2001; ABBAD; LOIOLA; ZERBINI; BORGES-ANDRADE, 2013), enquanto nas oportunidades de aprendizagem formal as organizações têm mais controle. Oportunidades de aprendizagens informais emergem, usualmente, ao longo da jornada de trabalho, frutos da interação entre colegas e com superiores, mas estão, no entanto, menos documentadas que as experiências de aprendizagem formal (SONNENTAG et al., 2004; COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; ABBAD et al. 2013).

Aprendizagem de docentes é objeto desta dissertação. A docência pode ser definida como uma atividade, assim como se define qualquer trabalho humano. “Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46). As definições da docência ainda envolvem status e experiência. Status diz respeito ao aspecto normativo da função, remetendo à questão da identidade do trabalhador na organização do trabalho e na organização social. Já experiência tem a ver com a forma como o trabalho é

vivenciado e com o significado que o trabalhador atribui ao seu trabalho. Relaciona-se às competências adquiridas ao longo da sua vida profissional (TARDIF; LESSARD, 2005).

Em vista disso, percebe-se que a atuação docente não está limitada às atividades realizadas dentro de uma sala de aula: a análise do seu trabalho envolve um exame articulado das condições objetivas e subjetivas da sua prática (REALI, 2009; BASSO, 1998). As condições objetivas ou efetivas de trabalho abarcam fatores como a organização da prática até a remuneração. As condições subjetivas referem-se à formação do professor, incluindo o entendimento do significado de sua atividade (BASSO, 1998).

O trabalho docente inclui responsabilidades sociais e políticas, implicando participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços. Abrange as características do ensinar. Vai além disso, porém, pois envolve ainda sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias. Em função dessas novas peculiaridades do trabalho, o docente, frequentemente, se depara com situações inusitadas e ambíguas. (REALI, 2009; MADURO, 2013).

É difícil delimitar o conceito de trabalho docente com total precisão. Na percepção dos professores, o trabalho é permeado pela ação de ensinar, por seu objetivo e pelo conteúdo concreto das ações realizadas por eles. Envolve ainda a busca constante da mediação entre seus alunos e o contexto no qual estão inseridos (BASSO, 1998). Conceição e Sousa (2012) apontam que o fazer docente envolve a mobilização de saberes e esquemas de ação muito próprios.

Os aparatos normativos dão outras balizas para se delimitar o trabalho docente. A Lei nº 12772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras do Magistério Federal, do Magistério Superior e do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dentre outros, estabelece que as atividades desenvolvidas pelos profissionais das citadas carreiras devem ser voltadas para o ensino, pesquisa, extensão e gestão. Neste sentido tais atividades orientam a atuação de docentes de nível superior no contexto universitário público brasileiro (BRASIL, 2012; Reexame do Parecer n. 37, 2007) e produzem efeitos nas exigências sobre sua atuação. Ademais, as atividades referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão possuem especificidades que requerem competências múltiplas, envolvendo níveis diferenciados de aprendizagem (DOURADO, GONDIM, LOIOLA, 2018; PEREIRA, LOIOLA, GONDIM, 2017).

As diretrizes da Política Nacional de Graduação (PNG), por sua vez, requerem dos docentes do ensino superior conhecimentos específicos para o exercício de suas funções e a

aquisição dos conhecimentos e habilidades visando à melhoria da qualidade dos serviços prestados. Exigem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontando para a prática docente reflexiva e problematizadora. Para tanto, articulam componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é capaz de ser apreendida por uma única disciplina; exige pluralidade metodológica. Dessa forma, é possível observar que administrar a trajetória da carreira profissional exige esforço de adaptação dos docentes, assim como a aquisição de novas competências (MADURO, 2013).

No âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, local de realização da pesquisa desta dissertação, as atividades docentes estão estabelecidas no Regulamento para Gestão das Atividades Docentes, aprovado pela Resolução nº 02/2019, do Conselho Superior do IFNMG, nos termos a seguir:

Art. 1º O presente documento tem por finalidade regulamentar as atividades exercidas pelos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG.

Parágrafo único. São consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa e Inovação Tecnológica, à Extensão e à gestão e representação institucional, e regidas pelas Leis nº 8.112/1990, 11.892/2008, 12.772/2012, e dos Professores Substitutos, Lei nº 8.745/1993, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Portaria/MEC nº 17/2016 e demais orientações do Ministério da Educação.

O referido documento define de forma detalhada as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão.

De acordo com tal documento, atividades do ensino são aquelas que geram aprendizagens, habilidades e competências intelectuais e técnicas diversificadas, que devem estar articuladas com princípios criativos, inovadores e formativos do cidadão e do discente.

Ainda segundo o mesmo documento atividades de pesquisa são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica, a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos, ou em campo, por docentes/pesquisadores e cadastradas junto à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPPI, compreendendo: orientação em programas institucionais de Iniciação Científica e/ou Tecnológica; coordenação e participação em projeto de Pesquisa e Inovação Tecnológica, cadastrado junto à PROPPI; coordenação e participação

em grupo de pesquisa, em atividade, cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq; participação em projetos de pesquisa cadastrados na instituição ou em parcerias formais com outras instituições; orientação e co-orientação em programa de pós-graduação do IFNMG e de outras instituições parceiras, no interesse da instituição e outras atividades correlatas, tais como: elaboração de projetos de pesquisa, coordenação, organização ou participação em eventos ligados à Pesquisa, elaboração e publicação de artigos científicos.

Já atividades de Extensão são aquelas que constituam um processo educativo, esportivo, cultural, político, social, científico, tecnológico ou popular, por meio da interação dialógica e transformadora entre a instituição e a sociedade. Acerca das atividades de gestão, o documento supracitado define-as como atividades de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do governo federal, como: participação em comissões, para elaboração de projetos de implantação de cursos e acompanhamento de cursos regulares intercampi e interinstitucionais; participação em comissões, para elaboração e implementação de projetos institucionais, intercampi e interinstitucionais; participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA); participação na Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD); participação na Comissão Permanente de Concursos (COPEC); participação em Conselhos, Colegiados, Câmaras, Comitês e Núcleos; participação em Comissões de Ética, de Sindicância ou de Processo Administrativo Disciplinar; participação em Comissões de Licitação; participação em comissões específicas, designadas pela Reitoria e direção geral dos campi; representação institucional, designada pela Reitoria e/ou direção-geral dos campi, em Conselhos, Colegiados, Câmaras, Comitês, Núcleos, Comissões e representações, de interesse institucional, em outros órgãos; outras atividades correlatas, de interesse institucional, autorizadas pelo reitor ou diretor-geral do campus; coordenação (ou cargo equivalente) de cursos, áreas, laboratórios e setores; responsabilidade técnica, de interesse institucional; atividade de gestão, gratificada por CD ou FG.

Conforme define o Regulamento das Atividades docentes do IFNMG, o exercício da docência é difícil de ser delimitado, pois envolve uma gama de atividades de formas diversificadas, o que deixa claro sobre a necessidade de qualificação e preparação dos docentes para enfrentamento dos desafios que lhes são impostos no dia a dia do trabalho e para melhor adaptação em possíveis mudanças de cenário. A próxima seção aborda sobre os processos de aprendizagem no IFNMG.

2.1.4 Aprendizagem no IFNMG

O processo de aprendizagem no IFNMG ocorre tanto de maneira formal como informal. Conforme é estabelecido no Decreto nº 9991/2019, a formalização referente a intenção de oferta à aprendizagem (participação em cursos de curta e longa duração, eventos de capacitação, treinamento, ações de desenvolvimento em serviço, afastamentos para licença capacitação, para cursar pós – graduação, dentre outros), anualmente é feito um levantamento ou pesquisa, utilizando-se um formulário eletrônico enviado às chefias imediatas, referente às necessidades a serem atendidas por ações de desenvolvimento dos servidores, tanto de TAEs como de docentes.

Normalmente o questionário fica disponível de 15 a 20 dias. As respostas fundamentam a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP, que é o documento legal para subsidiar as ações de desenvolvimento executadas na Instituição no ano seguinte ao da realização do levantamento. As avaliações de desempenho para fins de progressão na carreira e as avaliações referentes ao cumprimento do Estágio Probatório também devem ser utilizadas como indicadores para a implementação e execução de ações de desenvolvimento, sendo que na avaliação docente, a comprovação em participação de cursos, treinamentos, eventos de capacitação, cursos de pós-graduação, dentre outros, durante o interstício, deve ser levada em conta pela chefia imediata do(a) servidor (a), que está sendo avaliado.

Os Regulamentos referentes ao afastamento para cursar Pós-graduação stricto sensu, o Programa de Desenvolvimento Institucional dos Servidores – PIDS, o Programa de Bolsas para Qualificação dos Servidores – PBQS, são exemplos de instrumentos institucionais que demonstram que o IFNMG está atento acerca da importância de possuir um corpo técnico qualificado, além da prestação dos serviços com excelência e qualidade.

Entretanto, embora se tenha uma política consolidada referente ao Desenvolvimento de pessoas na Instituição, faz-se necessário ir além da oferta de oportunidades de aquisição de aprendizagem e o desenvolvimento de competências aos colaboradores, é preciso que as organizações provejam os meios para que a aquisição de competências se efetive, aplicando-se ao trabalho. Os suportes organizacionais favorecem a aprendizagem individual e sua aplicação no trabalho, e geram efeitos positivos sobre o desempenho individual e organizacional. Pode resultar ainda na elevação do engajamento dos colaboradores com o

trabalho. (CHIABURU; DAM; HUTCHINS, 2020; CHOI; JACOBS, 2011; COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005; JANSEN; VERA; CROSSAN, 2009; CORREIA-LIMA et al., 2017). Os suportes organizacionais diferenciam-se, no entanto, por fase de aprendizagem. Nesta dissertação o interesse recai nos suportes à aprendizagem e à transferência de aprendizagem, que são objetos da próxima seção.

2.2 SUPORTE ORGANIZACIONAL

Suporte organizacional é um constructo multidimensional, caracterizado pela percepção dos colaboradores referentes às práticas de gestão do desempenho, sobre as exigências e a carga de trabalho, sobre o suporte material e psicossocial e sobre as práticas de promoção, ascensão e salários da organização (ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999). Em outras palavras, o suporte pode ser entendido como o compromisso da organização para com o indivíduo. (ABBAD; COELHO JÚNIOR; FREITAS; PILATI, 2006). Pode favorecer a aprendizagem individual e sua aplicação no trabalho, além de gerar efeitos positivos sobre o desempenho individual e organizacional (CHIABURU; DAM; HUTCHINS, 2010; CHOI; JACOBS, 2011; COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005; JANSEN; VERA; CROSSAN, 2009; CORREIA-LIMA; LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017).. Acredita-se que o suporte organizacional, ou a percepção do colaborador acerca do quanto a instituição se preocupa com o seu bem-estar e valoriza suas contribuições na instituição, contribui para a elevação do seu engajamento com o trabalho. Estudos realizados sobre o tema revelaram que altos níveis de suporte organizacional percebidos motivam os colaboradores a ter uma visão positiva em relação à instituição, ao clima organizacional, à satisfação no trabalho e aos resultados (APPELBAUM et al., 2019; EISENBERGER; STINGLHAMBER, 2011; FERRARI CARDOSO; BASILE FORLINI; PRESCILLA DIAS, 2019; RHOADES; EISENBERGER, 2002).

Para que os colaboradores da instituição percebam a existência de suporte organizacional, alguns fatores tornam-se essenciais, como exemplo: recursos adequados, autonomia, confiança, respeito, valorização, apoio emocional e social, oportunidades de desenvolvimento e de ascensão profissional, liderança eficaz, práticas favoráveis de gestão de pessoas, condições de trabalho desejáveis e tratamento justo. Em contrapartida, os

colaboradores poderão desenvolver sentimentos de cuidados e compromisso com a instituição, no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos institucionais. (EISENBERGER; MALONE; PRESSON, 2016; EISENBERGER; STINGLHAMBER, 2011; KURTESSIS et al., 2015)

Registra-se que existem diferentes tipos e usos do termo suporte organizacional. O Quadro 3 apresenta algumas nomenclaturas de suporte e suas definições.

Quadro 3 - Aporte Teórico Relacionado ao Suporte Organizacional

Conceito	Definição	Autores
Suporte Organizacional	Percepção dos indivíduos a respeito do quanto a organização se preocupa com o bem-estar e valoriza as contribuições dos indivíduos que nela trabalham	Abbad (1999); Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999)
Clima para Transferência	Situações e consequências que podem inibir ou facilitar a transferência do que foi aprendido no treinamento para situações de trabalho	Rouiller e Goldstein (1993)
Suporte Psicossocial	Percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe da organização, de colegas e de chefias para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em treinamentos	Abbad (1999); Abbad e Sallorenzo (2001)
Suporte Material	Percepção dos indivíduos acerca da qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como a adequação do ambiente físico à transferência de treinamento	Abbad (1999); Abbad e Sallorenzo (2001)

Fonte: Adaptado de Abbad, Coelho Junior, Freitas e Pilati (2006).

Após uma breve consideração sobre os diferentes tipos de Suporte Organizacional, e considerando que a percepção de suporte organizacional pode impactar positivamente ou negativamente no comportamento organizacional dos colaboradores, contribuindo para o bem-estar no trabalho e qualidade de vida no trabalho (SALAZAR;ESTRADA, 2018; ROMÁN-CALDERÓN et al., 2016), pretende-se com a realização deste estudo, verificar os efeitos do suporte organizacional à aprendizagem e à transferência de aprendizagem no engajamento dos servidores docentes com o trabalho em uma Instituição de Ensino Superior.

2.2 .1 Suporte organizacional à aprendizagem

Conforme já registrado, a aprendizagem é um processo psicológico capaz de provocar mudanças no comportamento do indivíduo. No ambiente organizacional, a aprendizagem envolve fatores como: aquisição, retenção e generalização, que estão relacionados à transferência de treinamento e impacto do treinamento no ambiente de trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2014; RITCHER, 2017), pois a aprendizagem não tem sentido se não é transferida para novos contextos. E sob esta perspectiva, a transferência torna-se essencial

no processo de aprendizagem, sem a qual o conhecimento adquirido se mostra pouco eficaz (IGNÁCIO POZO, 2002).

Mas, para que haja essa transferência e aplicação dos conhecimentos no trabalho, é necessário que haja o apoio ou o suporte organizacional que, segundo Coelho Júnior (2004), envolve aspectos psicossociais (colegas, pares e chefias) e à aplicação de novas habilidades no ambiente de trabalho. Acerca dessas habilidades, o citado autor, menciona que são àquelas adquiridas em aprendizagem formal e informal. Os colaboradores devem perceber como e em que medida o ambiente organizacional favorece ou dificulta a aprendizagem e a aplicação de novas habilidades no trabalho. Em outras palavras, a análise deve ser realizada, levando-se em consideração o apoio psicossocial de pares e chefias no desempenho do indivíduo (COELHO JUNIOR, 2004).

Nesta perspectiva, suporte organizacional à aprendizagem envolve a oferta de condições materiais e socioambientais que estimula o engajamento do trabalhador em ações de aquisição e transferência de aprendizagem (p.ex., ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999; BALARIN; ZERBINI; MARTINS, 2014). Corresponde a estímulos materiais e psicossociais oferecidos pela organização para favorecer a aprendizagem de indivíduos no trabalho (BALARIN; ZERBINI; MARTINS, 2014). Nesta dissertação, são analisados dois tipos de suporte organizacional: suporte à aprendizagem e suporte à transferência de aprendizagem. Este último é abordado no próximo tópico.

2.2.2 Suporte Organizacional à Transferência de Aprendizagem

Suporte organizacional à transferência, por sua vez, indica o apoio à aplicação das competências adquiridas pelos colaboradores. As oportunidades de práticas de novas habilidades, a remoção de obstáculos à transferência de aprendizagem e o apoio material são alguns exemplos de apoio ou suporte à transferência de aprendizagem. Também apoios e estímulos da chefia imediata, da equipe de trabalho e da instituição são suportes ao uso de novas habilidades (CORREIA-LIMA; LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017).

No presente estudo, o suporte organizacional à transferência de aprendizagem deve ser entendido como as oportunidades oferecidas e percebidas pelos servidores para aplicação no trabalho das competências requeridas e/ou adquiridas, ao longo da sua trajetória profissional.

Tal suporte é dotado de características específicas que envolvem a oferta de condições materiais e psicossociais que podem resultar no engajamento dos servidores no processo de aquisição e aplicação dos conhecimentos (ABBAD, 1999; CORREIA-LIMA, 2017; CORREIA-LIMA; LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2017; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; SONNENTAG et al., 2004).

Aprendizagem e transferência de aprendizagem relacionam-se a diferentes estados de satisfação dos trabalhadores e desempenho individual e organizacional. Nesta dissertação um tipo de resultado muito estudado, internacionalmente (MAGNAN; VASQUEZ; PACICO; HUTZ, 2016; XAVIER, 2019), engajamento com o trabalho, é focado. Definições e métodos de medição de engajamento com o trabalho são discutidos a seguir.

3 ENGAJAMENTO COM O TRABALHO

O interesse pelo tema Engajamento, em especial, Engajamento no Trabalho (ET), é decorrente de uma tendência em pesquisas voltadas ao comportamento positivo nas organizações e emerge da psicologia do trabalho, a partir dos anos 1990 (SCHAUFELLI; BAKKER, 2004).

Os estudos sobre o constructo ET iniciam-se com Kahn (1990), que parte da premissa de que os indivíduos podem demonstrar vários tipos de comportamento em seu ambiente de trabalho: físicos, cognitivos e emocionais. O autor apresenta as principais condições de trabalho nas quais as pessoas tendem a se engajar ou se desengajar pessoalmente: significância, segurança e disponibilidade.

Nesta perspectiva, os colaboradores respondem a si mesmos, questões relacionadas ao significado pessoal da realização ou desempenho de suas tarefas laborais, sobre a segurança envolvida e sua disponibilidade para realização das mesmas. As respostas podem definir o quão engajados ou desengajados os colaboradores se sentem em relação ao trabalho. Kahn (1990) aponta que essas condições são análogas aos contratos reais, nos quais, o trabalhador aceita e concorda com um contrato quando percebe benefícios e almejados (significância) e garantia de proteção (segurança), e também quando entende que reúne todos os recursos necessários para cumprir com a obrigação (disponibilidade). Essa analogia aos contratos reais auxilia a construção do conceito que combinando as três dimensões psicológicas antes citadas (significância, segurança e disponibilidade), que se associam a elementos e características do trabalho e moldam as experiências dos participantes em relação a si mesmos, às suas tarefas e às relações essas duas perspectivas (KAHN, 1990).

No que diz respeito às três dimensões psicológicas, Kahn (1990) afirma que a significância é relativa aos incentivos ou desincentivos que o colaborador tem para que possa engajar-se e entregar-se pessoalmente. A segurança está relacionada aos elementos sociais que permitem a percepção de situações que ameaçadoras e previsíveis de modo que o trabalhador possa decidir se empenhar ou não. Já disponibilidade refere-se às questões pessoais que preocupam o colaborador em diferentes graus e que, na visão do mesmo, o deixa com mais ou menos recursos para desempenhar as suas tarefas.

O termo “desengajamento”, na visão de Kahn (1990), significa ausência ou afastamento do eu, uma forma de defesa física, cognitiva e emocional durante a realização das

atividades laborais. Para Kahn (1990), engajamento está relacionado com o “eu” e ao desenvolvimento de sentimentos de prazer e de ativação no trabalho.

O colaborador engajado entrega-se fisicamente à execução da tarefa, independentemente, se individual ou em grupo, colocando-se em constante alerta cognitivo e mantendo-se conectado aos colegas de trabalho e à tarefa a ser executada. Para que o engajamento seja demonstrado, deve haver um equilíbrio na carga laboral, com um ambiente propício ao reconhecimento e à valorização das ações no dia a dia do trabalho. Dessa forma, o engajamento pode ser considerado um sentimento completamente positivo que favorece tanto o indivíduo quanto a instituição (KAHN, 1990).

Magnan, et al. (2016) evidenciam a importância do tema do engajamento na literatura contemporânea. Ressaltam a importância de clareza na definição do construto para os avanços na compreensão desse tema. Rodriguez (2015) apresenta alguns autores que contribuíram de forma relevante a construção da definição sobre o tema engajamento no trabalho, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Definições de Engajamento com o Trabalho

Definição	Autores
É o conjunto das expressões física, cognitiva e emocional durante a execução das atividades no trabalho. Três dimensões: significância, segurança e disponibilidade.	Kahn (1990)
Estado oposto ao de Burnout; associa-se a energia, ao envolvimento e à eficácia no trabalho.	Maslach e Leiter (1997)
Estado mental positivo de realização relacionado ao trabalho que é caracterizado por vigor, dedicação e absorção.	Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma e Bakker (2002)
Estado em que os indivíduos são intelectual e emocionalmente comprometidos com a organização.	Baumruk (2004)
Energia empregada por um indivíduo para realizar suas funções, ajudando-o a trazer seu “eu” em um papel. O engajamento está intimamente relacionado ao envolvimento e estado de fluidez no trabalho.	May, Gilson e Harter (2004)
É unicamente pessoal, onde o indivíduo é capaz de exercitar os componentes físicos, emocionais, mentais e espirituais para se sentir engajado no trabalho e extrair o melhor que há em si.	Loehr (2005)
Grau em que um indivíduo é atencioso e absorvido no desempenho de suas funções a partir dos recursos econômicos e sócio emocionais oferecidos pela organização.	Saks (2006)
Sensação de entusiasmo e excitação condicionada pelo ambiente de trabalho, liderança e características do trabalho	Wildermuth e Pauken (2008)

Fonte: Adaptado de Rodriguez (2015, p. 41).

Pelas definições apresentadas no Quadro 4, infere-se que o Engajamento no trabalho corresponde a um estado mental, disposicional e positivo de intenso prazer e conexão profunda com a ação laboral, sendo um indicador de saúde do trabalhador (SCHAUFELI, 2014). O colaborador engajado vai além do que se espera dele, se comprometendo com os objetivos organizacionais, e se sentido feliz em agir dessa forma. É esforçado no seu trabalho

porque se identifica e se define em razão das suas atividades no trabalho (SALANOVA; SCHAUFELI, 2009). Expressa alta potência e total satisfação em realizar suas tarefas. Se sente preparado para lidar de maneira eficaz e eficiente com os desafios relacionados ao trabalho. Pessoas engajadas demonstram maior dedicação, envolvimento e sentimentos de afeto e inspiração no ambiente de trabalho.(BAKKER, 2011; LLORENS et al., 2007; SCHAUFELI-DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013)

Na perspectiva de Magnan et al. (2016), a pessoa engajada se vincula à sua atividade laboral com elevados sentimentos de inspiração, bem-estar e prazer autêntico pelo que realiza profissionalmente. O engajamento como o trabalho visto como um estado sempre positivo e intenso, mais fortemente relacionado ao modo como as pessoas engajadas realizam seu trabalho do que às metas empresariais, tarefas laborais ou aos tipos de organização em que estão inseridas.

Para Bakker e Leiter (2010), as pessoas engajadas produzem melhores resultados, tanto para o setor no qual estão inseridas quanto para a organização. Dessa forma, infere-se que o engajamento impacta de forma positiva no desempenho dos colaboradores. Empregados engajados apresentam emoções positivas com maior frequência. Demonstram da mesma forma sentimentos de felicidade, alegria e entusiasmo, que faz com que o funcionário se sinta sempre saudável e preparado para criar seus próprios recursos pessoais e capazes de transferir o engajamento às pessoas a sua volta (BAKKER; DEMEROUTI; 2008).

Nesta dissertação, adota-se o conceito de Schaufeli et al (2002), que permite diferenciar engajamento de outros vínculos com o trabalho, tais como: adição laboral, comprometimento organizacional ou envolvimento na execução das tarefas profissionais (HAKANEN; SCHAUFELI; ALOHA, 2008; TARIS; VAN BEEK; SCHAUFELI, 2014).

Schaufeli et al (2002), definem Engajamento como um “Estado mental positivo de realização relacionado ao trabalho que é caracterizado por vigor, dedicação e absorção”. Não se trata de um estado momentâneo e específico. Na visão dos autores, “engajamento refere-se a um sistema afetivo-cognitivo mais persistente e que não está focado em qualquer objeto, evento ou comportamento particular” (SCHAUFELI et al., 2002, p. 74). Vigor relaciona-se à vontade de investir emprego de altos níveis de energia mental, esforços na realização das tarefas e persistência diante das dificuldades. Dedicação reflete o alto grau de envolvimento com as atividades, resultando em sentimentos de prazer, inspiração, entusiasmo e significado do trabalho realizado. E absorção significa total concentração e imersão no trabalho, indicando muitas vezes que o colaborador nem percebe o passar do tempo e tem dificuldade

em afastar-se do trabalho (SCHAUFELI; BAKKER, 2004; BAKKER, 2011; SIQUEIRA et al., 2014).

Apesar do surgimento do termo ser atribuído à Psicologia do Trabalho, o engajamento tem aparecido como tema recorrente nos últimos anos e vem sendo adotado em algumas disciplinas (DANTAS, 2017). No presente trabalho, cujo contexto está focado na gestão de pessoas, o tratamento do engajamento liga-se aos sentimentos dos servidores em relação ao seu trabalho, corroborando com a definição de Schaufeli et al. (2002), de que o engajamento está relacionado com um estado mental positivo de realização com o trabalho, caracterizado por vigor, absorção e concentração, o que também acaba sendo objeto do campo de comportamento organizacional.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência de aprendizagem no engajamento com o trabalho, compreendendo as relações subjacentes entre os constructos no contexto da Administração Pública.

Embora seja possível encontrar diversos estudos sobre três temas individualmente, e mesmo entre aprendizagem individual de competências e suportes à aprendizagem (DOURADO et al., 2018; PEREIRA et al., 2017), os esforços de busca bibliográfica não encontram estudos que relacionam os três constructos articulados nesta dissertação: aprendizagem individual, suporte organizacionais (à aprendizagem e à transferência de aprendizagem) e engajamento com trabalho. Em vista disso, a proposta desta dissertação apresenta potencial de inovação, ao buscar incluir novas perspectivas e tentar relacionar e descobrir a relação existente entre as variáveis antes citadas com vistas a aumentar a qualidade dos serviços prestados por organizações e seus trabalhadores.

Conforme já citado, o presente estudo é realizado com servidores da carreira docente, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Na seção que se segue, apresentam-se os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a escassez de estudos que investigam a relação da aprendizagem individual no trabalho ou aquisição de competências e dos suportes organizacionais com o engajamento no trabalho na profissão docente; este trabalho percorre um caminho metodológico específico direcionado para a testagem das hipóteses levantadas com a revisão de literatura. O estudo empírico, portanto, tem como lócus de análise professores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Esta seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados para atender aos objetivos geral e específicos propostos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

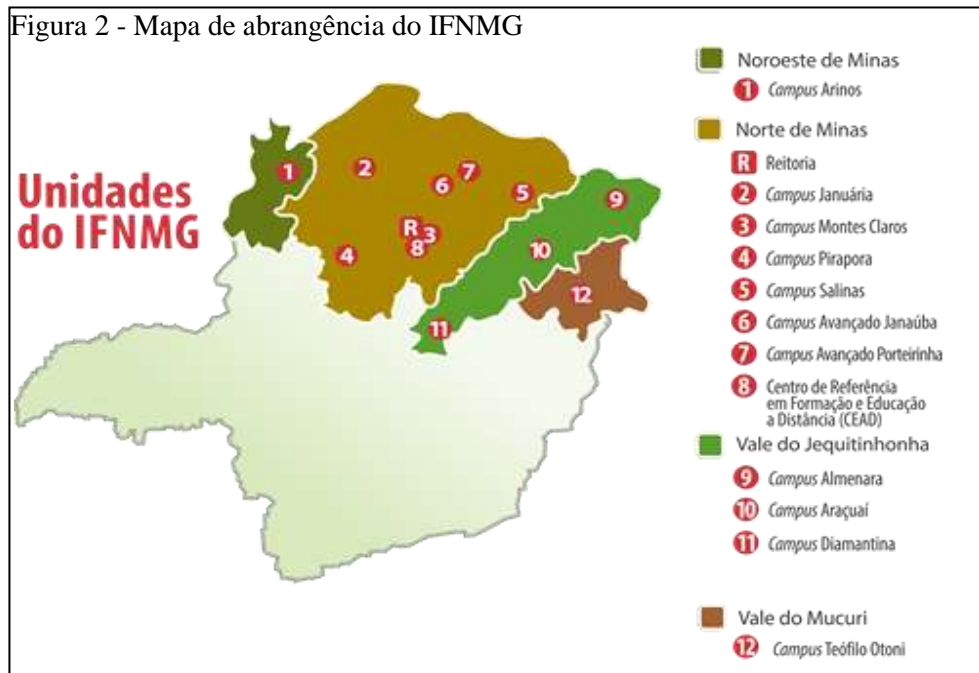
Este trabalho realiza-se considerando o ambiente e o contexto do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). O IFNMG foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional.

Conforme ilustra a Figura 2, o IFNMG agrega onze campi, dentro de uma área de abrangência formada por 176 municípios, das mesorregiões Norte, Noroeste de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, cobrindo quase toda a metade norte do território mineiro e atendendo uma população total de 2.898.631 habitantes (IBGE, 2010).

Conforme a Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), os Institutos ofertam “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

De acordo com informações extraídas da página oficial do IFNMG, este Instituto oferece, de forma gratuita, cursos técnicos de nível médio (nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio), presenciais e a distância, cursos técnicos PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos), FIC (Formação Inicial e Continuada), cursos superiores

(tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação. Além disso, o IFNMG atua no desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica e no estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico.



Fonte: Assessoria de Comunicação e Eventos do IFNMG (2020).

Os institutos federais devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, em especial os de currículo integrado, e pelo menos 20% para os cursos superiores de licenciatura destinados à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências (biologia, física e química) e matemática, e para a educação profissional. Essas instituições têm autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por elas oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. Exercem, ainda, o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de terem inserção nas áreas de pesquisa e extensão.

A reitoria do IFNMG fica na cidade Montes Claros/MG e é a responsável por garantir através das suas propostas uma visão sistêmica e integrada entre todas suas demais unidades. O IFNMG, no intuito de atender e implementar as ações que visam ao desenvolvimento profissional dos servidores, instituiu, em 2012, a Coordenação de Desenvolvimento de

Pessoas – CDP, subordinada à Diretoria de Gestão de Pessoas, que, dentre outras atribuições, encarrega-se de elaborar, executar e coordenar projetos e programas referentes à capacitação dos seus servidores. A Diretoria de Gestão de Pessoas do IFNMG é uma unidade integrante do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC) e está diretamente subordinada ao reitor, sendo responsável pelo planejamento, supervisão, execução e avaliação das políticas de gestão de pessoas da autarquia (IFNMG, 2013)

Além disso, em 2013, o Conselho Superior do IFNMG aprovou o Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores – PIDS, que é definido como “um instrumento da Política de Gestão de Pessoas do IFNMG que visa estabelecer diretrizes para o planejamento e a execução de ações que visem o desenvolvimento profissional dos servidores por meio de ações orientadas pela área de Gestão de Pessoas” (IFNMG, 2013).

O objetivo do PIDS está em consonância com a concepção de Oliveira (2018), segundo o qual a Administração Pública atual requer da gestão de pessoas não apenas a realização de procedimentos burocráticos sustentados pelas obrigações legais; mas, também, encarando as práticas de gestão de pessoas como ferramenta determinante para o desempenho institucional, fomentando e preparando instituições para a execução de estratégias e prestação de serviços com eficiência e envolvimento de gestores e servidores.

A escolha do IFNMG como locus deste estudo alinha-se com a proposta do mestrado profissional ao promover a aplicabilidade do conhecimento científico à prática gerencial cotidiana, além de ser a Instituição de atuação da autora desta dissertação. De tal modo, os resultados aqui encontrados podem ser amplamente explorados pelos gestores organizacionais do IFNMG, a posteriori.

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Geral

Verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais no engajamento com o trabalho, avaliando as relações subjacentes entre os construtos no contexto da Administração Pública.

4.2.2 Específicos

Para responder à questão de pesquisa e alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) Identificar as aprendizagens de competências dos docentes do IFNMG.
- b) Mapear os suportes à aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes.
- c) Mapear os suportes à transferência de aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes para transferência de aprendizagem no trabalho.
- d) Aferir o nível de engajamento dos servidores com o trabalho.

4.3 PROBLEMA DE PESQUISA, HIPÓTESES E MODELO DE ANÁLISE

Considerado que o campo de realização da presente pesquisa é um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem como missão ampliar a eficiência acadêmica, gerando e difundindo conhecimento e inovação no ensino, pesquisa e extensão, ou seja, contribuir para a transformação da sociedade em um processo contínuo, faz-se necessário a qualificação do corpo docente, com competências necessárias para sua instrumentalização teórico e prática. Ao mesmo tempo, torna-se importante a implementação de ações que visem a elevação do nível de engajamento com o trabalho, tendo em vista os resultados positivos tanto para o desenvolvimento profissional dos servidores quanto para a instituição e a qualidade dos serviços prestados.

Todavia, para que as ações referentes à aprendizagem, suportes organizacionais e engajamento no trabalho sejam eficientes e efetivas, imperativo se faz, a realização de um diagnóstico com o intuito de investigar a existência, o grau e nível dessas variáveis na instituição. Tal diagnóstico indicará ainda sobre o grau de interesse que a instituição demonstra pelos seus servidores e para além disso, poderá auxiliar a gestão de pessoas na elaboração e implementação de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento das pessoas.

Por isso e amparando-se nas discussões teóricas e conceitos delimitados anteriormente, pergunta-se: qual o poder preditivo de AI, SOA e SOT em relação a ET?

Nesta perspectiva, as hipóteses deste estudo, assim como os testes de verificação dessas hipóteses encontram-se no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Hipóteses e testes de verificação:

Hipótese primária	HP: O suporte à aprendizagem, a aprendizagem individual de competências e o suporte à transferência de aprendizagem são preditores do engajamento com o trabalho	Regressão linear múltipla (método <i>stepwise</i>),
Hipóteses secundárias	HS1: À medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento da aprendizagem individual de competências	Correlação Rô de Spearman
	HS2: À medida que a aprendizagem individual de competências aumenta, verifica-se o aumento do nível de engajamento com o trabalho	Correlação Rô de Spearman
	HS3: À medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento do engajamento com o trabalho.	Correlação Rô de Spearman
	HS4: À medida que a percepção de suporte à transferência de aprendizagem aumenta, eleva-se o nível de engajamento com o trabalho.	Correlação Rô de Spearman

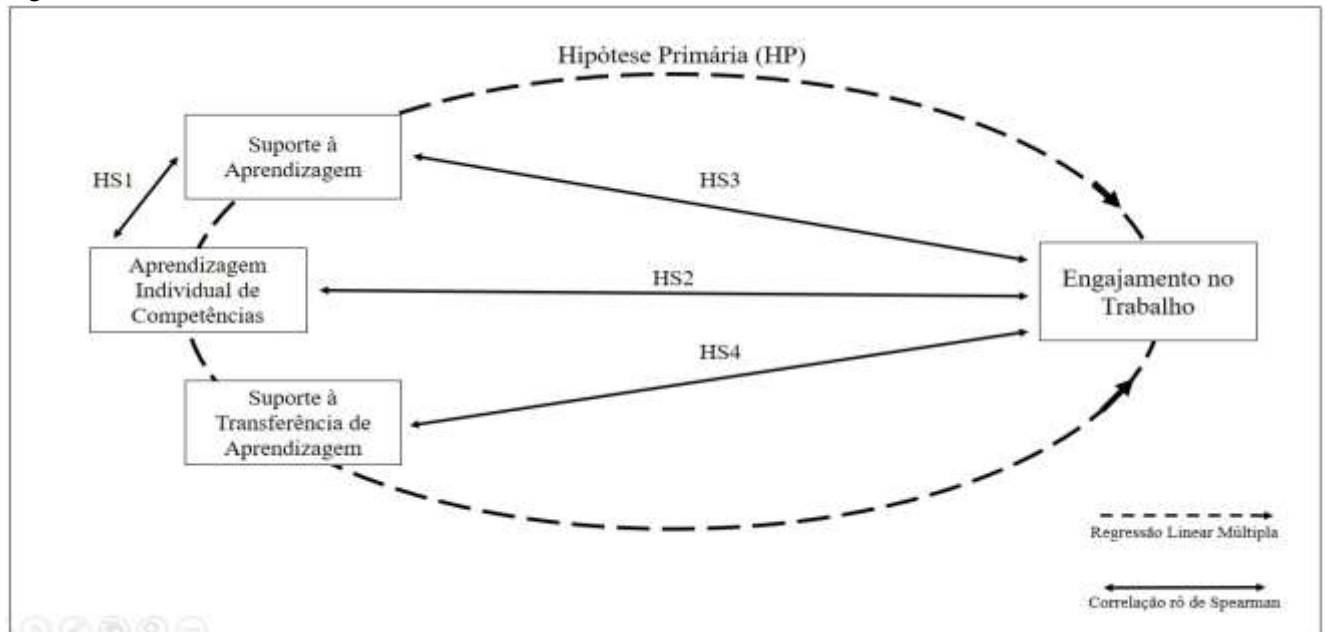
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Segundo Quivv et al. (2009), a construção de um modelo de análise envolve o prolongamento natural da questão-problema da pesquisa, que deve ser composto por conceitos e hipóteses articulados entre si. Assim, a figura 3 representa o modelo que guia a presente pesquisa, considera o problema de pesquisa e suas hipóteses, e ainda os objetivos específicos: o engajamento com o trabalho é variável dependente ou consequente e as variáveis aprendizagem individual de competências, suporte organizacional à aprendizagem e à transferência são definidas como independentes, antecedentes ou explicativas.

Resumidamente, o indivíduo pode adquirir ou aperfeiçoar competências utilizando a aprendizagem. A aprendizagem pode estimular a mudança no comportamento do servidor e despertar o engajamento com o trabalho, e os suportes organizacionais (à aprendizagem e à transferência), tanto material como psicossocial, podem influenciar de forma positiva essas duas variáveis no contexto da Administração Pública. Conjectura-se nesta dissertação que o

engajamento com o trabalho é influenciado pela aprendizagem individual de competências e pelos suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência da aprendizagem, o que significa dizer que a existência de suportes à aprendizagem e à transferência de aprendizagem, aumentam o ET.

Figura 3 - Modelo de análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme apresentado na figura 3, a presente pesquisa guia-se pelo modelo proposto no qual foram testadas cinco hipóteses. A hipótese primária, representada pela linha tracejada, foi utilizada a regressão linear múltipla. Por meio deste teste foi possível responder a questão de pesquisa e atingir o objetivo principal do presente estudo.

Para testar as demais hipóteses ou hipóteses secundárias, representadas pelas setas, foi utilizada a correlação *Rô de Spearman*. A correlação de Spearman é mais apropriado para dados não paramétricos, como é o caso deste estudo. Além das hipóteses secundárias, por meio dos testes de correlação foi possível identificar ainda a existência de coerência entre os constructos analisados. A próxima seção abordará de forma detalhada acerca dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

4.4 INSTRUMENTOS

Para a realização deste estudo, são utilizadas quatro escalas, às quais são acopladas perguntas sobre o perfil sociodemográfico dos respondentes, conforme descritos a seguir.

(i) Escala de Percepção de Aprendizagem de Competências (EPAC). Esta escala faz parte do Inventário de Aprendizagem/Competências, Suporte à Transferência e Desempenho Docente (ASOD) (PEREIRA, 2014), sendo um teste psicométrico de autorrelato, com 35 itens respondidos em uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos (1 – muito baixa, 2 – baixa, 3 – média, 4 – alta e 5 – muito alta).

O instrumento visa mapear a aquisição de competências dos docentes em seus diversos tipos de atuação, sendo dividido em cinco subescalas: Aprendizagem em Ensino (8 itens), Aprendizagem em Pesquisa (8 itens), Aprendizagem em Extensão (6 itens), Aprendizagem em Gestão (5 itens), e Aprendizagem em Competências Gerais (8 itens), no qual para cada item o docente deveria considerar os últimos dois anos e relatar a intensidade com que ele adquiriu ou aperfeiçoou as competências indicadas, agregando ao repertório de competências que ele já possuía.

É importante registrar as observações de Pereira (2014) acerca da análise e construção das subescalas de aprendizagem de competências docentes. Segundo a autora, a escala de aquisição de competências foi construída de modo a mapear quais competências os atores desenvolveram ou aperfeiçoaram relativas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, em conformidade como os parâmetros estabelecidos na lei e diretrizes que norteiam o trabalho docente.

Sob a perspectiva de Pereira (2014), a unidimensionalidade das subescalas de aprendizagem e seus itens são confirmadas e medem a aprendizagem a partir das competências adquiridas ou aperfeiçoadas pelo docente. Nesse sentido, a Escala de Percepção de Aprendizagem de Competências é considerada um instrumento robusto e que pode ser utilizado com as subescalas agrupadas, individuais ou escolhidas de acordo com a realidade de cada pesquisa. Ademais, o instrumento teve sua validade corroborada nos estudos de Pereira, Loiola e Gondim (2017), e Dourado et al., (2018).

No Quadro 6, apresenta-se o detalhamento da estrutura do referido instrumento, contendo as subescalas, seus respectivos itens e índices de consistência interna – o Alfa de Cronbach (α).

Quadro 6 - Estrutura da Escala de Percepção de Aprendizagem de Competências (EPAC)

Subescalas (nº de itens)	Itens	Alfa de Cronbach
Aprendizagem em Ensino (8 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas). 2. Estratégia de Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem. 3. Técnicas de Planejamento de Ensino 4. Formas de lidar melhor com os alunos dentro da sala de aula. 5. Ferramentas de busca bibliográfica. 6. Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente. 7. Estratégias de exposição oral. 8. Tecnologias Digitais de Ensino - aprendizagem 	0,81
Aprendizagem em Pesquisa (8 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científica-tecnológicas. 2. Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica 3. Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisa científico-metodológica 4. Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisa científico-tecnológica. 5. Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico- tecnológicas. 6. Elaboração de projetos e de outras produções científico – tecnológicas. 7. Avaliação de produção científico- tecnológica de terceiros. 8. Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica. 	0,92
Aprendizagem em Extensão (6 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção de Parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresárias, públicas, etc.) 2. Elaboração de projetos e outros produtos vinculados à extensão. 3. Avaliação de produções extensionistas de terceiros 4. Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos) 5. Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade 6. Formas de captação de recursos para promover extensão. 	0,90
Aprendizagem em Gestão (5 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em gestão administrativa. 2. Em Avaliação Institucional. 3. Em gestão acadêmica 4. Em desenvolvimento institucional. 5. Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, etc.). 	0,88
Aprendizagem de Competências Gerais (8 itens)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lidar melhor com colegas de trabalho. 2. Estratégia de interação e trabalho colaborativo. 3. Planejamento e monitoramento da minha carreira. 4. Domínios de normas e procedimentos formalizados na Instituição. 5. Domínios de normas e regras não formalizados na instituição. 6. Domínio de línguas estrangeiras. 7. Domínio de políticas públicas no campo da educação. 8. Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia. 	0,87

Fonte: Adaptado de Pereira et al. (2017).

Cabe registrar que a versão original da subescala de Aprendizagem em Ensino era composta por 8 itens. No entanto, por um equívoco, na transcrição dos itens para o formulário on-line, o item 3 da subescala (Tecnologias Digitais de Ensino-Aprendizagem) foi suprimido. O equívoco só é percebido após a aplicação do questionário. Diante deste equívoco, opta-se por dar continuidade à análise dos dados, uma vez que a exclusão do referido item não parece afetar a consistência da subescala – que apresenta o valor de alfa de Cronbach de $\alpha = 0,844$ com 7 itens –, além do item 3, conforme Pereira (2014), ser o de menor carga fatorial (0,47) na composição da subescala e, portanto, o item de menor poder discriminativo.

(ii) Escala de Suporte Organizacional à Aquisição de Competências (ESOAC).

Esta escala faz parte do Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem (ISOA) (CORREIA-LIMA et al., 2017), sendo um teste psicométrico de autorrelato, com 9 itens respondidos uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos (1 - muito baixo, 2 - baixo, 3 - médio, 4 - alto e 5 - muito alto). A ESOAC possui duas dimensões, a de Suporte Material (5 itens) e Suporte Psicossocial (4 itens), demonstrando índices satisfatórios de validade fatorial confirmatória para o modelo de dois fatores [$\chi^2(13) = 53,37$, $p < 0,001$; $\chi^2/gl = 6,67$; GFI = 0,94; AGFI = 0,85; CFI = 0,94; RMSEA = 0,150], contendo itens como: “A instituição me ofereceu recursos materiais em quantidade suficiente para minha aprendizagem” e “Meus alunos desafiam-me a aprender” (ver, Quadro 6).

(iii) Escala de Suporte Organizacional à Transferência para o Trabalho (ESOTT).

Esta escala também faz parte do Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem (ISOA) (CORREIA-LIMA et al., 2017), originalmente desenvolvida para o Inventário de Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD) (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016), sendo um teste psicométrico de autorrelato, com 9 itens respondidos em uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos (1 - muito baixo, 2 - baixo, 3 - médio, 4 - alto e 5 - muito alto). A ESOTT possui duas dimensões, a de Suporte Material (4 itens) e Suporte Psicossocial (5 itens), contendo itens como: “A instituição me ofereceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos” e “Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho” (ver, Quadro 7).

Destaca-se que sob a perspectiva de Correia-Lima et al., 2017, os suportes referem-se às práticas de apoio organizacional aos processos de aprendizagem dos colaboradores. E os

suportes à transferência equiparam-se às práticas de apoio à aplicação de aprendizagem no trabalho das competências adquiridas pelos colaboradores.

Quadro 7 - Estrutura das variáveis: suporte à aprendizagem e à transferência de aprendizagem

Dimensões (n° de itens)	Itens	Alfa de Cronbach	Autoria
Suporte à Aquisição de Aprendizagem			
Material (5 itens)	1. A instituição me ofereceu recursos materiais em quantidade suficiente para minha aprendizagem. 2. A instituição me ofereceu Recursos materiais em qualidade suficiente para minha aprendizagem. 3. A instituição me ofereceu recursos materiais extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem. 4. A Instituição disponibilizou carga horária para que eu pudesse buscar novas aprendizagens. 5. A Instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsa, liberação com salário integral...) para minha aprendizagem.	0,84	Correia-Lima et al. (2017)
Psicossocial (4 itens)	6. Meus colegas e/ou superiores me estimularam a propor novas ideias para execução das minhas atividades. 7. Meus alunos desafiaram-me a aprender. 8. A instituição me estimulou a participar das atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos. 9. A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem.	0,67	
Suporte à Transferência de Aprendizagem			
Material (4 itens)	1. A instituição me ofereceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos. 2. A instituição me ofereceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos. 3. A Instituição buscou melhorias nas instalações do meu local de trabalho para que eu pudesse aplicar minhas habilidades e conhecimentos 4. A instituição me deu oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em práticas novas aprendizagens adquiridas	0,92	Pereira, Loiola e Gondim (2016)
Psicossocial (5 itens)	5. Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho. 6. Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos. 7. Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação. 8. Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos 9. O IFNMG me ofereceu oportunidades de	0,82	

	compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos.		
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Pereira, Loiola e Gondim (2016) e Correia-Lima et al. (2017).

(iv) Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (EUET). Versão validada para o contexto brasileiro por VASQUEZ; MAGNAN; PACICO; HUTZ; SCHAUFELLI, (2015) a partir da Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (SCHAUFELI et al., 2002), este instrumento é teste psicométrico de autorrelato de 7 pontos contínuos (variando de 0 = Nunca a 6 = Sempre), composto por 17 itens. O instrumento apresentou uma estrutura que permitiu dois diferentes modelos explicativos: (1) solução unifatorial, com o fator geral Engajamento no Trabalho (17 itens; $\alpha = 0,95$); e (2) solução multifatorial, subdivido em 3 fatores: Vigor (6 itens; $\alpha = 0,86$), Dedicção (5 itens; $\alpha = 0,87$), e Absorção (6 itens; $\alpha = 0,85$).

Segundo Vazquez et al. (2015), embora a solução de 3 fatores seja mais completa e mostre uma explicação multidimensional para o constructo, os resultados evidenciam índices de qualidade do ajuste mais robustos para a solução unifatorial. São exemplos de itens desta escala: “Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar” e “Eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito”.

(v) Dados Sociodemográfico. Estes dados visam caracterizar a amostra de docentes do IFNMG, contando com questões, como: gênero, faixa etária, campus em que atua, tempo de docência no IFNMG, escolaridade, exercício de função gerencial, dentre outras.

No item que se segue será abordado de forma detalhada acerca da população, da amostra e do campo de realização da presente pesquisa.

4.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O quadro de colaboradores do IFNMG é composto de servidores efetivos (docentes e técnico-administrativos), professores substitutos, estagiários e funcionários terceirizados. Por

ser uma autarquia federal, os servidores efetivos do IFNMG são selecionados mediante concursos públicos.

Para esta pesquisa, apenas a categoria dos docentes efetivos foi selecionada, de modo a explorar a complexidade e especificidade própria da profissão. A categoria dos docentes, que corresponde a 49,1% dos servidores efetivos do IFNMG, pertence à carreira dos Professores de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), segundo a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.

Atualmente, conforme apresentado na Figura 4 , o IFNMG é composto de 1.325 servidores efetivos, sendo 676 técnico-administrativos e 649 docentes (SUAP, 2020).

Figura 4 - Demonstrativo do número de servidores ativos e efetivos em exercício por Campus do IFNMG



Fonte: SUAP (2020).

Tendo em vista os objetivos específicos propostos neste estudo, delimita-se a população deste estudo em 649 docentes de efetivo exercício na instituição. Todos os docentes da população estabelecida recebem por e-mail a solicitação de participação voluntária na pesquisa. Dada à impossibilidade de controle da participação dos docentes, o procedimento amostral é não-probabilístico, com coleta de dados por conveniência, considerando que os participantes podem manifestar o interesse em participar ou não da pesquisa (RICHARDSON, 2008; VERGARA, 2010). Obtém-se respostas de 242 participantes, o que corresponde a 37,29% da população, dos quais a maioria possui entre 35 e 44 anos (49,2%), é do sexo masculino (58,7%), atuam no IFNMG entre 5 e 9 anos (44,6%) e não exercem cargos ou funções gerenciais na instituição (69%), conforme pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil Sociodemográfico da Amostra

Perfil dos Respondentes	Frequência (N=242)	Percentual (%)
Faixa Etária		
Entre 25 a 34 anos	70	28,9%
Entre 35 a 44 anos	119	49,2%
Entre 45 a 54 anos	42	17,54%
Mais de 54 anos	11	4,5%
Sexo		
Masculino	142	58,7%
Feminino	98	40,5%
Prefiro não responder	02	0,8%
Tempo de Atuação no IFNMG		
Até 2 anos	1	0,4%
Entre 2 e 4 anos	67	27,7%
Entre 5 e 9 anos	108	44,6%
Entre 10 e 15 anos	56	23,1%
Entre 16 e 20 anos	5	2,1%
Acima de 20 anos	5	2,1%
Ocupante de Cargo ou Função Gerencial		
Não exerce	167	69%
Cargo de Direção – CD	19	7,9%
Função de Coordenação de Curso – FCC	40	16,6%
Função Gratificada – FG	16	6,6%
Escolaridade		
Graduação	02	0,8%
Especialização	32	13,2%
Mestrado	131	54,1%
Doutorado	66	27,3%
Pós- Doutorado	11	4,5%

Fonte: Dados da pesquisa.

Após breve explanação referente à caracterização da amostra, a seguir, serão apresentados os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados por meio de levantamento (*survey*) ocorre integralmente de modo on-line, em virtude da quantidade numérica da população alvo (649 docentes) e uma vez que todos os potenciais participantes possuem acesso ao e-mail institucional. Leopoldino (2012) define a coleta de dados via internet como um meio eficiente para obtenção de dados, considerando aspectos como acesso farto a potenciais respondentes, baixo custo e maior grau

de automação e padronização. Outro fator que determina a escolha da coleta on line é a pandemia atual, decretada pela OMS em 11 de março de 2020. Quando a pesquisa é aplicada, os docentes estão começando a enfrentar o desafio e as dificuldades de colocar em prática o ensino remoto e, adicionalmente, tendo de lidar com escassez de recursos de equipamentos, de pacotes de dados e lacunas de conhecimento de metodologias de ensino à distância. Esses problemas atingem também e mais fortemente o alunado.

Assim, os 649 docentes do IFNMG são convidados por e-mail a responderem voluntariamente a um questionário no formato eletrônico, constante em um *link* geral de acesso. O questionário inclui todos os instrumentos de pesquisa supracitados e é subdividido em seções distintas para cada um dos constructos (aprendizagem individual, suporte organizacional e engajamento no trabalho). Ressalta-se que cada participante é incentivado a analisar os itens do questionário minuciosamente e respondê-los levando em conta o corte temporal dos últimos dois anos na instituição. A pesquisa fica aberta por um período de 45 dias, sendo aplicada entre os meses de maio a julho de 2020

No início do formulário, os participantes são esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, o caráter voluntário da participação, o anonimato e sigilo de suas respostas, sendo requerida a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos.

4.7 ANÁLISES

Os dados coletados são tabulados e processados no *software* estatístico IBM/SPSS versão 21. São realizadas análises de estatística descritivas de parametrização simples (p.ex., frequência, média, desvio padrão, erro padrão e intervalo de confiança de 95%). Para testar modelos explicativos entre os constructos analisados, utiliza-se a regressão linear múltipla (método *stepwise*), considerando a matriz de covariâncias e avaliando a homocedasticidade e a multicolinearidade entre as variáveis preditoras, dentro dos parâmetros de validação recomendados por Field (2009) e HAIR; BLACK; BABIN; ANDERSON; TATHAM, 2010.

A Regressão é responsável por medir a mudança de média entre uma variável dependente que está associada às mudanças ocorridas e uma ou mais variáveis independentes. Pode ser classificada em simples e múltipla. É regressão simples quando se investiga a relação

entre a variável dependente e uma única variável independente. No caso da regressão múltipla, a variável dependente associa-se com mais de uma variável independente (NEVES, 2018). Portanto, a regressão linear múltipla é utilizada com o intuito de testar a hipótese principal e atingir o objetivo geral proposto nesta dissertação, qual seja: verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências, dos suportes organizacionais à aprendizagem e transferência de aprendizagem no engajamento com o trabalho dos docentes do IFNMG.

Em complemento, para dar suporte à interpretação dos resultados e testar as hipóteses secundárias deste estudo utiliza-se a correlação Rô de Spearman (2 extremidades, bicaudal) – mais adequada para amostras com um perfil não-paramétrico. Mais especificamente, a correlação trata de uma medida de relacionamento linear entre variáveis. O termo bicaudal refere-se a análise dos dois lados da distribuição de possíveis estatísticas-teste, negativas ou positivas. Nesta análise, o coeficiente de +1 indica que as duas variáveis são perfeitamente correlacionadas de forma positiva, assim, enquanto uma variável aumenta, a outra aumenta proporcionalmente. Inversamente, um coeficiente de -1 indica um relacionamento negativo perfeito: se uma variável aumenta, a outra diminui em valor proporcional. Um coeficiente 0 indica ausência de relacionamento linear, isto é, se uma variável muda, a outra permanece praticamente igual (FIELD, 2009).

Para fins de análise, são consideradas todas as respostas recebidas, uma vez que foi utilizado um mecanismo de recebimento apenas dos questionários totalmente respondidos, evitando-se dados inconsistentes ou respostas fora do padrão requerido. Ademais, a verificação realizada de *outliers*, garante que a distribuição dos erros de medida na base de dados é aleatória e não obedece a um padrão (JUDD; MCLELLAND; RYAN, 2009).

Ademais, conforme ilustra a tabela 2, realiza-se a análise da confiabilidade dos instrumentos utilizados, considerando a amostra deste estudo, por meio do Alfa de Cronbach – que verifica a congruência que um item tem com o restante dos itens do mesmo instrumento (PASQUALI, 2013), variando de 0 a 1, em que valores próximos a 1,0 demonstram maior consistência interna, sendo o valor de 0,600 o limite inferior de aceitabilidade (HAIR et al., 2010).

Tabela 2 - Análise da Confiabilidade das Subescalas considerando os Dados deste Estudo

Fatores	Alfa de Cronbach	Número de Itens
Aprendizagem de Competências (Ensino)	0,844	7
Aprendizagem de Competências (Pesquisa)	0,919	8
Aprendizagem de Competências (Extensão)	0,886	6
Aprendizagem de Competências (Gestão)	0,907	5
Aprendizagem de Competências (Competências Gerais)	0,862	7
Suporte à Transferência (aplicação) de Aprendizagem	0,893	9
Suporte à Aprendizagem	0,918	9
Engajamento com o Trabalho (Escala Total)	0,958	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Landis e Koch (1977), quando o valor de alfa é maior que 0,80, a consistência interna é considerada “quase perfeita”. Quando Alfa situa-se entre 0,80 e 0,61, a consistência interna é considerada “substancial” e para valores de Alfa menores que 0,21, a consistência interna é considerada “pequena”. Com fundamento na literatura mencionada, constata-se a confiabilidade das subescalas dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, conforme mostra a Tabela 2.

5 RESULTADOS

Nesta seção, são abordados os procedimentos utilizados para realização dos testes das hipóteses e alcance dos objetivos propostos. Além da descrição das análises dos resultados encontrados, conforme a seguir.

5.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Inicialmente, conforme determinado nos objetivos específicos deste trabalho, analisam-se os resultados descritivos da pesquisa. Para os participantes da pesquisa, de modo geral (ver, Tabela 3), os fatores da Escala de Percepção de Aprendizagem de Competências (EPAC) apresentam valores medianos, tendendo para baixo (p. ex., em relação à aquisição de competências referentes à aprendizagem em pesquisa, extensão, gestão e competências gerais), à exceção do fator Aprendizagem de Competências de Ensino ($M = 3,50$; $DP = 0,69$) – cujos itens apresentam média entre 3,55 e 3,66, com desvio padrão de 0,92 e 1,02, respectivamente. Isso significa que a aquisição de competências dos docentes é mais preponderante na atuação de ensino (preparação de aulas, relação com estudantes, processo de ensino-aprendizagem etc.). Em estudos recentes realizados em outras instituições federais de ensino são apresentados resultados similares (PEREIRA, 2014; DOURADO, 2016), sendo necessária uma análise mais acurada para identificar os fatores que contribuem a relação entre os resultados encontrados.

Tabela 3 - Descritivos dos Fatores da Aprendizagem de Competências

Fator	IFNMG*	
	Média	Desvio Padrão
Aprendizagem de Competências de Ensino	3,505	0,692
Aprendizagem de Competências em Pesquisa	2,848	0,877
Aprendizagem de competências em Extensão	2,693	0,912
Aprendizagem com competências de Gestão	2,700	0,970
Aprendizagem de Competências Gerais	3,148	0,739

Fonte: * Dados da pesquisa. Notas. EP = Erro Padrão; IC = Intervalo de Confiança.

Por conseguinte, analisando-se os itens da Escala de Suporte Organizacional à Aquisição de Competências (ESOAC), visando mapear os suportes à aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes, verifica-se que os participantes percebem que a instituição oferece um nível mediano de suporte ou oportunidades para a aquisição de competências supracitadas. Na Tabela 4, apresentam-se os descritivos referentes à percepção dos servidores em relação ao suporte à aprendizagem.

Tabela 4 - Descritivos da Escala de Suporte Organizacional à Aquisição de Competências (ESOAC)

Itens	Média	Desvio Padrão
1. A instituição me ofereceu recursos materiais em quantidade suficiente para minha aprendizagem.	3,017	1,089
2. A instituição me ofereceu recursos materiais em qualidade suficiente para minha aprendizagem.	3,008	1,070
3. A instituição me ofereceu recursos materiais extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem.	2,752	1,203
4. A Instituição disponibilizou carga horária para que eu pudesse buscar novas aprendizagens.	2,967	1,287
5. A Instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsa, liberação com salário integral...) para minha aprendizagem.	3,595	1,043
6. Meus colegas e/ou superiores me estimularam a propor novas ideias para execução das minhas atividades.	2,996	1,106
7. Meus alunos desafiaram-me a aprender.	3,393	1,111
8. A instituição me estimulou a participar das atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos.	3,037	1,213
9. A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem.	3,132	1,069

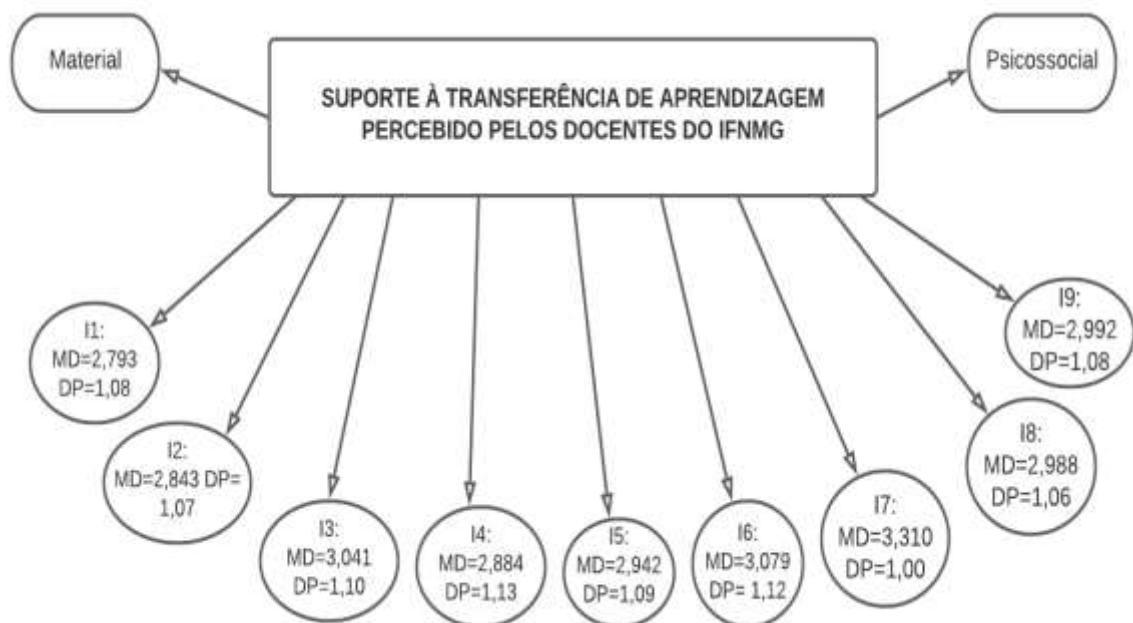
Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se a existência de proximidade entre os escores dos itens da ESOAC. Apesar disso, destacam-se dois aspectos em relação ao suporte à aprendizagem percebido. O primeiro é que os participantes da pesquisa reconhecem que o IFNMG possui regras claras que viabilizam condições financeiras, como bolsas e liberação das atividades, com a manutenção da remuneração, para sua aprendizagem (item 5 da ESOAC). E o segundo ponto refere-se à percepção de suporte à aprendizagem oriunda de que os alunos os desafiam a aprender ((item 7 da ESOAC).

Ao analisar os itens da Escala de Suporte Organizacional à Transferência para o Trabalho (ESOTT), visa-se mapear os suportes à transferência de aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes para transferência de aprendizagem no trabalho. A Figura ilustra o suporte à transferência percebido pelos docentes do IFNMG.

Ressalta-se que os docentes indicam percepção acerca do suporte à transferência ou aplicação de aprendizagem no trabalho, em grau mediano em três itens: item 3 (A Instituição buscou melhorias nas instalações do meu local de trabalho para que eu pudesse aplicar minhas habilidades e conhecimentos) com média de 3,041; item 6 (Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos), MD: 3,07 e item 7 (Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação.), que apresentou média de 3,31. Os demais itens apresentaram médias entre 2,793 a 2,992.

Figura 5 - Mapeamento do suporte à transferência de aprendizagem percebido



Fonte: Out-put SPSS (elaboração própria).

Conforme exposto anteriormente, a percepção de suporte a aprendizagem está relacionada com o sentimento de apoio e estímulo por parte da instituição, da chefia imediata e dos pares para o desenvolvimento de novas competências no ambiente organizacional. Nesta perspectiva, infere-se aqui a oferta de suporte à aprendizagem e à transferência de aprendizagem pelo IFNMG está ainda muito limitada, podendo ser expandida em muitos dos aspectos registrados nos itens das escalas. Tais resultados convergem com os resultados sobre aquisição de competências comentados anteriormente.

Conjectura-se nesta dissertação, conforme já registrado, que os três constructos aqui apresentados predizem o engajamento com o trabalho. Antes de realizar tal verificação, faz-se imprescindível aferir o nível de engajamento com o trabalho dos docentes do IFNMG. Para isso, utiliza-se Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (EUET). Na Tabela 5, apresenta-

se detalhadamente os escores de cada um dos 17 itens da EUET, demonstrando-se o nível de engajamento com o trabalho dos servidores docentes do IFNMG.

Tabela 5 - Descritivos dos itens da Escala de Engajamento com o Trabalho

Dimensão	Item	Média	Desvio Padrão
Vigor	1	4,273	1,396
	4	4,264	1,602
	8	4,562	1,548
	12	4,607	1,465
	15	4,822	1,377
	17	3,884	1,816
Dedicação	2	4,231	1,436
	5	4,632	1,292
	7	5,037	1,305
	10	4,864	1,336
	13	4,128	1,536
Concentração	3	4,397	1,580
	6	4,640	1,248
	9	4,756	1,536
	11	4,893	1,436
	14	4,504	1,489
	16	4,215	1,495

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 5, ao analisar-se a dimensão “Vigor”, encontra-se média de 4,40 e desvio padrão de 1,53. Tal resultado indica que a maioria dos servidores que participam da pesquisa se sente frequentemente ou quase sempre revigorados, vibrantes e fortalecidos, mesmo diante de situações adversas ou dificuldades encontradas durante a realização do trabalho (SCHAUFELI; DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013; VASQUEZ et al., 2015). O item com a maior média foi o 15 “Sinto-me envolvido com o trabalho que faço” (M = 4,82; DP = 1,37), seguido pelo item 12 “O tempo voa quando estou trabalhando” (M= 4,60; DP = 1,46), indicando assim que grande parte dos docentes emprega altos níveis de energia, esforços na realização das tarefas e persistência diante das dificuldades (SCHAUFELI et al., 2002).

Quanto à dimensão “Dedicação”, encontra-se média de 4,57 e desvio padrão de 1,38, indicando que os servidores docentes se sentem frequentemente ou quase sempre envolvidos com suas atividades. São servidores que têm prazer em realizar seu trabalho e dão significado a ele. Isso está confirmado na indicação do item 7 “Eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito”, que recebe a maior média (M = 5,03; DP = 1,30). Destaca-se ainda os itens 10 “Estou orgulhoso com o trabalho que realizo” (M = 4,86; DP = 1,33) e 5

“Em meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil)” ($M = 4,63$; $DP = 1,29$). Tais achados corroboram com o conceito de Schaufeli et al. (2002) relativo à dedicação e aos sentimentos dos servidores em relação ao seu trabalho. Demonstram ainda que os docentes do IFNMG se importam com as atividades que desempenham e se sentem felizes ao realizá-las. São servidores inspirados e orgulhosos de sua profissão. Desse modo, os servidores demonstram que estão mais do que envolvidos com o trabalho, estão conectados de maneira cognitivo-afetiva com ele e desempenham suas atividades com prazer e satisfação e de forma melhor do que se espera (VASQUEZ et al., 2015).

Por sua vez, a dimensão “Concentração” apresenta média de 4,56 e desvio padrão 1,46. Isso aponta que os servidores frequentemente ou quase sempre se encontram tão focados e absorvidos em seu trabalho, que nem percebem o tempo passar. Observa-se que os itens 11 “Para mim o meu trabalho é desafiador” ($M = 4,89$; $DP = 1,43$), item 9 “Meu trabalho me inspira” ($M = 4,75$; $DP = 1,53$) e item 6 “No meu trabalho, sou persistente quando as coisas não vão bem” ($M = 4,64$; $DP = 1,24$) são os de maiores médias, indicando assim, que os docentes do IFNMG se concentram tão fortemente em suas atividades que possuem dificuldade para desapegar-se delas (GONZALEZ-ROMÁ et al., 2006).

Os achados referentes ao engajamento com o trabalho, conforme descritos nesta seção, demonstram pontos importantes que merecem ser destacados, considerando a literatura que versa sobre o tema. Primeiramente, nota-se valores considerados altos em todos os escores referentes ao Desvio Padrão. Isto indica que os dados estão espalhados por uma ampla gama de valores e que o engajamento com o trabalho pode ser influenciado por fatores diversos, diferentes dos considerados neste estudo, como o contexto de mudança, medo e insegurança causado pela pandemia, o trabalho remoto, a saúde do servidor e a vida pessoal de cada um, dentre outros, que poderão ser objetos de estudos futuros (DANCEY; REIDY, 2008).

Por outro lado, estudos recentes mostram que o engajamento no trabalho traz benefícios tanto para o indivíduo, quanto para a instituição, visto que estar engajado no trabalho significa lealdade à empresa, menor rotatividade, aceitação de tarefas desafiadoras, redução de acidentes no trabalho e dos erros durante a execução das tarefas, redução dos níveis de estresse, felicidade durante a execução das tarefas, maior interação com os colegas e chefia imediata, maior produtividade, atendimento eficiente e efetivo às demandas do dia a dia, dentre outros (SCHAUFELI et al., 2002; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2006; SCHAUFELI; SALANOVA, 2008; 2010; BAKKER, 2010; SCHAUFELI; DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013).

Sob esta perspectiva, nota-se a importância de as instituições promoverem ações que estimulem o engajamento dos seus servidores com o trabalho, considerando os resultados positivos que poderão ser gerados.

As próximas seções tratarão sobre o alcance do objetivo geral aqui proposto e sobre o teste das hipóteses.

5.2 CORRELAÇÃO ENTRE OS FATORES

Com o intuito de investigar sobre as relações entre os fatores subjacentes às escalas utilizadas, analisou-se a correlação Spearman entre estes fatores, para indicar as relações lineares entre estes. Para identificar as relações, o coeficiente de correlação padroniza o efeito observado, em que valores de $\pm 0,1$ representam um efeito pequeno, $\pm 0,3$, um efeito médio e $\pm 0,5$, um efeito grande (ver, FIELD, 2009). Na Tabela 6, apresenta-se o resultado da correlação entre os fatores da aprendizagem individual de competências, do suporte organizacional à aprendizagem e à transferência de aprendizagem e do engajamento com o trabalho.

Tabela 6 - Correlação entre os Fatores

Fatores	Correlações						
1 Aprendizagem de Competências (Ensino)							
2 Aprendizagem de Competências (Pesquisa)	0,363*						
3 Aprendizagem de Competências (Extensão)	0,377*	0,409*					
4 Aprendizagem de Competências (Gestão)	0,398*	0,267*	0,434*				
5 Aprendizagem de Competências (Competências Gerais)	0,518*	0,309*	0,431*	0,673*			
6 Suporte à Transferência de Aprendizagem	0,279*	0,153*	0,307*	0,456*	0,531*		
7 Suporte à Aprendizagem	0,287*	0,236*	0,257*	0,387*	0,484*	0,793*	
8 Engajamento com o Trabalho	0,279*	0,143*	0,202*	0,406*	0,455*	0,521*	0,425*
	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: Dados da pesquisa. Notas. ** significativo à $p \leq 0,001$; * significativo à $p \leq 0,050$.

Ao observar a Tabela 6, é possível identificar que a Aprendizagem de Competências em Ensino possui em efeito grande ou uma alta correlação ($r = 0,581$) com a Aprendizagem de Competências Gerais. Destaca-se que a Aprendizagem de Competências em Pesquisa e Aprendizagem de Competências em Extensão estão moderadamente correlacionadas ($r = 0,409$). Nota-se que esta última se correlaciona moderadamente também com a Aprendizagem de Competências em Gestão ($r = 0,434$) e Aprendizagem de Competências Gerais ($r = 0,431$). A existência de correlação entre os fatores da mesma escala aponta para a coerência dos constructos e ressalta a relevância em se fomentar a aquisição de aprendizagem – cujo efeito pode ocorrer em cadeia, ou seja, cada tipo aprendizagem reforça outro.

Especificamente, a Aprendizagem de Competências em Gestão apresentou correlação forte com a Aprendizagem de Competências Gerais ($r = 0,673$) e correlação moderada com Suporte à transferência de aprendizagem ($0,456$) e com Engajamento com o trabalho ($r = 0,406$). O Suporte à Aprendizagem também apresenta forte correlação com o Suporte à transferência de aprendizagem ($r = 0,793$) e correlação moderada com a Aprendizagem de Competências Gerais ($r = 0,484$) e Engajamento com o trabalho ($r = 0,425$).

Vale destacar que apenas a Aprendizagem em Competências Gerais apresenta correlação moderada ou forte com os demais constructos, indicando que este pode ser um fator moderador importante para todo o processo de aquisição de outros tipos de aprendizagem e para o engajamento no trabalho, em especial, quando se analisam os itens que compõem este fator, por exemplo: “Lidar melhor com colegas de trabalho”, “Estratégia de interação e trabalho colaborativo”, “Domínios de normas e procedimentos formalizados na Instituição”, “Domínio de políticas públicas no campo da educação”.

Na seção anterior, identificam-se níveis relativamente baixos e médios de percepção dos docentes sobre a aquisição de competências nos últimos dois anos e médios acerca dos suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência ou aplicação das aprendizagens no trabalho. Por outro lado, o nível de engajamento com o trabalho obteve índices considerados altos, pois os servidores participantes da pesquisa indicaram que frequentemente ou quase sempre demonstram sentimentos de vigor, dedicação e concentração no trabalho.

Face o exposto e utilizando os resultados da correlação para testar as hipóteses secundárias, conforme proposto no modelo de análise desta dissertação, nota-se que em relação à hipótese secundária (1): “à medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento da aprendizagem individual de competências”, infere-se que esta hipótese foi parcialmente confirmada, pois conforme apresentado na Tabela 6, o Suporte

à Aprendizagem tem correlação fraca com Aprendizagem em Ensino (0,28), Pesquisa (0,23) e Extensão (0,25). E correlação moderada com a Aprendizagem em Gestão (0,38) e correlação forte com a Aprendizagem em Competências Gerais (0,48). Isto significa dizer que quanto mais os servidores percebem que a instituição oferece suporte à aprendizagem em competências de Gestão e competências Gerais, é possível notar o aumento da aquisição das competências aqui mencionadas, mas em maior intensidade das competências gerais.

Conforme identificado na revisão de literatura, no ambiente organizacional, o processo de aprendizagem tem como intuito estimular mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; DURAND, 2000; SONNENTAG et al., 2004). Além disso, quando o aprendiz tem papel ativo e considerando os aspectos cognitivo, emocional e social, a aprendizagem de competências pode causar impactos positivos nos participantes ao longo da vida (PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2015). Nesta perspectiva, e com o intuito de alcançar os objetivos institucionais, os gestores do IFNMG devem ficar atentos às necessidades de desenvolvimento de novas competências ou aperfeiçoamento das competências já existentes dos servidores docentes, além de oferecer oportunidades para que as referidas ações aconteçam com mais frequência e focadas, quando possível, nas necessidades laborais de cada servidor.

Acerca da hipótese secundária (2): “à medida que aumenta a aprendizagem individual de competências, verifica-se o aumento do nível de engajamento com o trabalho”, percebe-se que também foi parcialmente confirmada. Foram apresentadas 5 (cinco) competências relacionadas à profissão docente. Todavia, conforme demonstrado na Tabela 6, somente duas possuem correlação com o engajamento com o trabalho: Aprendizagem em Gestão (0,40) e Aprendizagem em Competências Gerais (0,45). Esse resultado indica que quanto mais os docentes aprendem e desenvolvem as competências de gestão e competências gerais, maior será o nível de engajamento deles com o trabalho.

Quanto à hipótese secundária (3): “à medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento do engajamento com o trabalho”, infere-se que esta hipótese foi confirmada, considerando que o índice de correlação entre suporte à aprendizagem e engajamento como o trabalho é de 0,42. Isto indica que quanto mais os docentes percebem que a instituição oferece suporte para sua aprendizagem, mais eles se sentem engajados para a realização do seu trabalho.

No que diz respeito à hipótese secundária (4): “à medida que a percepção de suporte à transferência de aprendizagem aumenta, eleva-se o nível de engajamento com o trabalho” é

possível inferir que esta hipótese foi confirmada, pois o Suporte à Transferência de Aprendizagem apresenta correlação com o Engajamento com o Trabalho ($r = 0,52$). Este resultado indica que quanto mais os docentes percebem que há suporte da instituição para a transferência ou aplicação de aprendizagem no trabalho, maior será o nível de engajamento dos docentes com o trabalho.

Considerando a confirmação das hipóteses secundárias: 2, 3 e 4, torna-se importante observar que o construto “Engajamento com o Trabalho” se trata de uma via de mão dupla, pois trabalhadores engajados com o trabalho tendem a apresentar alta produtividade, maior dedicação, envolvimento e sentimentos de afeto e inspiração no ambiente de trabalho (BAKKER, 2011; BAKKER; LEITER, 2010; BAKKER; DEMEROUTI, 2008; LLORENS et al., 2007; SCHAUFELI-DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013).

As análises de correlação entre as variáveis em conjunto com o teste das hipóteses evidenciaram que tanto a aquisição de competências em gestão e a aquisição de competências gerais quanto os suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência de aprendizagem surtem efeito no engajamento com o trabalho dos docentes.

5.3 PREDITORES DO ENGAJAMENTO COM O TRABALHO

Com o intuito de atingir o objetivo geral do presente estudo, testou-se um modelo preditivo que atendesse à hipótese primária e, também, respondesse à questão da pesquisa. Portanto, foi testado um modelo hipotético teórico de que a aprendizagem individual de competências e o suporte organizacional à aprendizagem e a transferência de aprendizagem são preditores do engajamento com o trabalho dos docentes do IFNMG.

Dada à característica exploratória do estudo, utilizou-se a regressão linear múltipla hierárquica (método *stepwise*), em que todos os fatores foram tratados como possíveis preditores do Engajamento com o Trabalho. Conforme visualizado na Tabela 7, o modelo automático apresentou dois fatores como preditores do Engajamento com o Trabalho: (1) Aprendizagem Competências Gerais e (2) Suporte à Transferência de Aprendizagem. Como não foram encontradas relações preditivas entre os demais fatores (Aprendizagem de competências em Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão e Suporte Organizacional à

Aprendizagem), estes foram automaticamente excluídos do modelo. Os resultados também apresentam parâmetros aceitáveis de ajuste do modelo: $F(2, 239) = 55,042$; $p = 0,000$.

Tabela 7 - Modelo da Aprendizagem de Competências e do Suporte à Transferência de Aprendizagem como preditores do Engajamento com o Trabalho

Variáveis Preditoras	r de Pearson	B	EP	β	T	p
Constante		2,086	0,277		7,522	0,000
Aprendizagem de Competências	0,455 (0,000)	0,513	0,099	0,334	5,190	0,000
Suporte à Transferência de Aprendizagem	0,521 (0,000)	0,411	0,087	0,303	4,710	0,000
				$R = 0,562$ $R^2 = 0,315$ $R^2 \text{ ajustado} = 0,310$ $F(2, 239) = 55,042$; $p = 0,000$		

Nota. B = coeficientes não padronizados; β = coeficientes padronizados; EP = erro-padrão; t = teste t; p = significância.

Ainda, os resultados mostram um R^2 ajustado de 0,31, ou seja, 31% variância explicada, com erro padrão de 0,94 e Durbin-Watson de 2,0. A Aprendizagem de Competências e o Suporte à Transferência de Aprendizagem explicam 31% da variação constante no Engajamento com o Trabalho, sendo o R^2 ajustado utilizado para justificar o número de participantes e a quantidade de variáveis, fornecendo uma estimativa de quão bem o modelo ou os resultados da pesquisa poderão ser generalizados para a população (FIELD, 2009; DANCEY; REIDY, 2008).

Após compreender o modelo apresentado, é possível inferir que a hipótese primária: “O suporte à aprendizagem, a aprendizagem individual de competências e o suporte à transferência de aprendizagem são preditivos do engajamento com o trabalho”, foi parcialmente confirmada, tendo em vista que a regressão linear múltipla indicou que, hierarquicamente, somente a aprendizagem individual de competências gerais e o suporte à transferência de aprendizagem apresentam relação preditiva para o engajamento com o trabalho. Em outras palavras, verifica-se que a aquisição de competências gerais por parte dos docentes e a percepção de que a instituição oferece suporte à transferência ou aplicação para o desenvolvimento dessas competências influenciam o nível de engajamento dos docentes com o trabalho.

O fator “Aprendizagem em Competências Gerais” refere-se a aspectos transversais que perpassam e podem impactar as outras atividades dos docentes referentes: ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão (PEREIRA, 2014). Seguindo Pereira (2014), identifica-se a

necessidade de investimento na aquisição das competências gerais para os docentes, tendo em vista o retorno positivo para o alcance dos objetivos institucionais. Pereira (2014) indica ainda que o desenvolvimento e aplicação das competências gerais pode impactar no desempenho de outras atividades como pesquisa e extensão.

E, por meio dos achados desta pesquisa, percebe-se outro benefício ou retorno do investimento na aquisição de competências gerais para os docentes: a elevação do nível de engajamento com o trabalho dos servidores mencionados. O mesmo pode ocorrer quando o servidor percebe que a instituição oferece suporte à transferência ou aplicação da aprendizagem de competências gerais.

Dito de outro modo, na percepção dos participantes da pesquisa, a instituição deve promover ações que estimulem o desenvolvimento de competências referentes à relações interpessoais (item 1: “Lidar melhor como os colegas”); trabalho em equipe e desenvolvimento da equipe (item 2: “Estratégias e interação para o trabalho colaborativo”); carreira e normas institucionais (item 3: “Planejamento e monitoramento da carreira dos docentes” e item 4: “normas e procedimentos institucionais”); língua estrangeira (item 5: “domínio de línguas estrangeiras”) e políticas públicas no campo da educação, ciência e tecnologia (itens 5 e 6 da escala). Entretanto, ofertar ações neste sentido não é suficiente, é necessário oferecer suporte para a aplicação da aprendizagem no trabalho, o que envolve: recurso material em quantidade e qualidade, melhoria nas instalações e no ambiente de trabalho, reconhecimento profissional por parte da chefia e dos colegas e oportunidades de compartilhamento dos conhecimentos e habilidades adquiridas, pois, conforme evidenciado nos resultados desta pesquisa, o suporte à transferência ou aplicação da aprendizagem ao trabalho também exerce poder preditivo no engajamento, podendo contribuir para a elevação do nível da qualidade dos serviços prestados pelos docentes do IFNMG e para a melhoria na qualidade de vida dos servidores (ver, ABBAD, 1999; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; SONNENTAG; NIESSEN; OHLY, 2004; LLORENS et al., 2007; BAKKER; DEMEROUTI, 2008; BAKKER; LEITER, 2010; LOIOLA; CORREIA-LIMA 2010; BAKKER, 2011; SCHAUFELI-DIJKSTRA; VASQUEZ, 2013; CORREIA-LIMA et al., 2016; BASSO, 2020).

6 DISCUSSÃO

Vale ressaltar que alguns fatores específicos têm contribuído para que os trabalhadores das mais diversas áreas sejam capacitados e qualificados, visando à preparação para possíveis mudanças de cenário, por exemplo: transformações sociais, políticas, ambientais e econômicas, avanço da tecnologia, rapidez das informações, dentre outros. Para os servidores públicos esse cenário não é diferente, pois estes também são afetados pelas alterações constantes do mundo do trabalho, em especial com a publicação e alterações de leis e decretos que regem seus cargos e carreiras.

Desde a deflagração da pandemia da COVID-2 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as mudanças no mundo são avassaladoras, e muito desafiadoras a políticos, trabalhadores, cientistas, servidores da saúde, famílias, estudantes e professores. Vive-se hoje em isolamento, as aulas migraram para o ensino a distância/híbrido, os sistemas de saúde colapsam. Enquanto todos esperam pelo retorno ao normal, com a emergência em tempo recorde de inúmeras vacinas, novas ondas de contágios e novas cepas do vírus se espalham pelo Mundo. O Brasil sofre mais que muitos países pelos efeitos perversos da falta de políticas do governo federal. O sistema público de ensino que já vinha sofrendo sucessivas medidas de desmonte, sufoca sem orçamento em 2021.

Neste estudo, por meio da revisão da literatura, observa-se que, desde a promulgação da emenda constitucional nº 19/1998 que traz princípio da eficiência na prestação dos servidores públicos, há uma demanda maior por servidores qualificados e preparados para respostas satisfatórias e ágeis à sociedade, indicando necessidade de ações que promovam o autodesenvolvimento e aprendizagem contínua.

Percebe-se ainda a escassez de estudos que envolvam as atividades dos servidores públicos ocupantes da carreira docente, avaliando-se a sua atuação para além das práticas que envolvem a sala de aula (ver, PEREIRA, 2014). Isto porque o trabalho dos docentes das instituições de ensino superior possui particularidades que os diferenciam de outros trabalhadores. Inclui responsabilidades sociais e políticas, implicando participação desse profissional na escola, na comunidade, na gestão educacional e em outros espaços. Abrange características que vão além do processo de ensinar (REALI, 2009; MADURO, 2013).

Diante de aspectos como os citados acima, emerge a necessidade de estudar os fenômenos: aprendizagem individual de competências, suportes organizacionais (à

aprendizagem e a transferência de aprendizagem) e engajamento com o trabalho entre os docentes do IFNMG, avaliando as relações subjacentes entre estes construtos. Com o intuito de orientar as discussões acerca dos resultados obtidos, apresentam-se, no Quadro 8, os resultados das hipóteses propostas.

Quadro 8 - Análise das Hipóteses Propostas

Hipóteses da Pesquisa	Análise
HP: O suporte à aprendizagem, a aprendizagem individual de competências e o suporte à transferência de aprendizagem são preditores do engajamento com o trabalho.	Parcialmente confirmada
HS1: À medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento da aprendizagem individual de competências.	Parcialmente confirmada
HS2: À medida em que a aprendizagem individual de competências aumenta, verifica-se o aumento do nível de engajamento com o trabalho.	Parcialmente confirmada
HS3: À medida que a percepção de suporte à aprendizagem aumenta, verifica-se o aumento do engajamento com o trabalho	Confirmada
HS4: À medida que a percepção de suporte à transferência de aprendizagem aumenta, eleva-se o nível de engajamento com o trabalho.	Confirmada

Fonte: Autora.

Em relação à hipótese primária (HP), considera-se que esta é parcialmente confirmada, pois, dos 5 (cinco) fatores de aprendizagem individual de competências docentes (aprendizagem em ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais) e do suporte à aprendizagem e à transferência de aprendizagem, os resultados mostram que somente a aquisição em Aprendizagem de Competências Gerais e o Suporte à Transferência de Aprendizagem exercem relação preditiva com o engajamento dos servidores com o trabalho.

Ressalta-se que o suporte à transferência de aprendizagem envolve aspectos como: recursos materiais em quantidade e qualidade para aplicação de aprendizagem no trabalho, reconhecimento e apoio da chefia e dos pares, oportunidades de capacitação e qualificação. Enquanto, a aprendizagem em competências gerais envolve ações que desenvolvam o trabalho em equipe, relações interpessoais, planejamento da carreira, implementação de políticas institucionais nas áreas de educação, ciência e tecnologia, dentre outros. Isto indica que o investimento ou o estímulo da instituição em ações referentes à aprendizagem em competências gerais e o suporte à transferência ou aplicação dessas competências no trabalho contribuem para elevar o nível de engajamento dos docentes e melhorar o clima organizacional, conforme corrobora a pesquisa realizada por SOUZA; FARIAS; MARQUES; MARTINS; PIMENTA (2019), com servidores técnico-administrativos e docentes do IFNMG. Os resultados encontrados por Souza et al. (2019) indicam que o IFNMG possui um clima organizacional predominantemente mediano, com algumas deficiências relacionadas ao reconhecimento dado ao trabalho feito pelos servidores, em especial, acerca das suas

expectativas e à qualidade do que eles produzem. Ademais, a pesquisa apontou que o IFNMG possui dificuldades no que diz respeito ao planejamento das atividades cotidianas. E como uma das medidas de intervenção, os pesquisadores propõem a realização de ações institucionais, como o investimento na capacitação da equipe de gestores para gerenciamento de equipes (SOUZA, et al., 2019).

Outros estudos realizados recentemente mostram ainda que o apoio e o reconhecimento do desempenho dos profissionais são importantes para o fortalecimento do engajamento no trabalho, e que o suporte organizacional influencia de forma positiva no engajamento dos trabalhadores, tendo em vista que, quanto maior o apoio percebido, maiores os níveis de engajamento e mais baixos os níveis de desgaste ou comportamentos negativos frente ao ambiente laboral (ROTTA; LOURENÇÃO; GONSALEZ; TEIXEIRA; GAZZETA; PINTO, 2019; BASSO, 2020). Por sua vez, o suporte organizacional à aquisição de competências provoca efeito positivo sobre o engajamento no trabalho (SHANTZ; ALFES; LATHAM, 2016).

Os achados nesta pesquisa coadunam com estudos mencionados nos parágrafos anteriores sobre a importância de a organização estimular e oferecer suporte à aquisição e à transferência de aprendizagem de competências em Gestão e Competências Gerais aos seus servidores, visando o aprimoramento dos serviços prestados, a qualidade de vida dos servidores, a satisfação com o trabalho e a melhoria do clima organizacional.

Acerca da hipótese secundária 1 (HS1), verifica-se também confirmação parcial, considerando que, de acordo com os resultados, foram encontradas evidências de correlação fraca e moderada, respectivamente, entre o suporte à aprendizagem e as competências de gestão e entre o suporte à aprendizagem e as competências gerais. Quanto à hipótese secundária 3 (HS3), verificou-se a confirmação de tal hipótese, pois o coeficiente de correlação entre o suporte à aprendizagem e o engajamento com o trabalho foi de $r = 0,42$. É possível inferir que, quanto maior a percepção de suporte organizacional à aquisição de competências, maior o engajamento com o trabalho.

No que diz respeito à hipótese secundária 4 (HS4), nota-se que esta também é confirmada. Com o resultado do coeficiente de correlação de $r = 0,52$, infere-se que, quanto maior a percepção de suporte da instituição para a transferência ou aplicação de aprendizagem no trabalho, maior o nível de engajamento dos docentes com o trabalho.

Além disso, por meio deste estudo, ressaltam-se alguns pontos específicos em relação aos processos de aprendizagem na instituição. Nota-se que a maioria dos respondentes

(44,6%) atua no IFNMG entre 5 e 9 anos. Na percepção dos servidores investigados, há um grau de intensidade baixo de investimento e estímulo acerca do aperfeiçoamento e aquisição de novas competências referentes à pesquisa, à extensão, competências em gestão e competências gerais. Percebe-se coerência entre esses fatores. Isto significa que o fomento à aquisição de aprendizagem das mencionadas competências pode surtir efeito em cadeia, pois a aquisição e aplicação de competências gerais, por exemplo, pode impactar no desempenho de outras competências, como as de pesquisa e extensão (ver, PEREIRA, 2014).

Destaca-se, ainda, que a Aprendizagem em Competências Gerais é o único fator que apresenta correlação moderada ou forte com os demais fatores. Nesta perspectiva, este pode ser um fator moderador importante para todo o processo de aquisição de aprendizagem e engajamento no trabalho, em especial, quando se analisa os itens que compõem este fator, por exemplo: “Lidar melhor com colegas de trabalho”, “Estratégia de interação e trabalho colaborativo”, “Domínios de normas e procedimentos formalizados na Instituição”, “Domínio de políticas públicas no campo da educação”.

Ademais, por meio deste estudo, identifica-se que o suporte à aprendizagem e à aquisição de competências em gestão e competências gerais possuem forte correlação com o engajamento no trabalho. Os servidores investigados percebem a existência de suporte à aprendizagem, em especial no que diz respeito às regras e oportunidades de qualificação que viabilizam condições financeiras, como bolsas e liberação das atividades, com a manutenção da remuneração, para sua aprendizagem e ao fato de se sentirem desafiados pelos seus alunos. Apesar disso, e devido aos escores encontrados nos itens 1, 2, 3, 4, 6, 8 e 9 da ESOAC (que dizem respeito à oferta de recursos materiais em quantidade e qualidade suficientes, recursos materiais extras, oportunidade de propor novas ideias para execução no trabalho, disponibilidade de carga horária, oferta de cursos de curta duração e outros eventos que promovam novas aprendizagens), percebe-se a existência das lacunas que ressaltam a necessidade de planejamento e execução de ações que promovam o estímulo à aquisição de novas aprendizagens pelos docentes.

Isto se mostra extremamente relevante à nível intraorganizacional porque, além de contribuir para elevar o nível de engajamento dos servidores com o trabalho, pode minimizar ou dirimir as intenções de rotatividade e comportamentos contraproducentes (SHANTZ; ALFES; LATHAM, 2016).

Vale, ainda, retomar e destacar o efeito que a aquisição de competências gerais e o suporte à transferência ou aplicação dessas competências pode exercer sobre o engajamento

no trabalho. Neste estudo, identifica-se que os servidores indicam um grau de intensidade baixo quanto à aquisição de competências, inclusive de competências gerais e acerca do suporte organizacional à transferência de aprendizagem percebido. Apesar disso, os servidores indicam também que, quase sempre ou, pelo menos, uma vez na semana, se sentem engajados com o trabalho ($M = 4,56$), considerando as três dimensões: vigor, dedicação e concentração. Esses resultados evidenciam que ainda há campos a serem desenvolvidos pelo IFNMG para melhorar, manter e elevar o nível de engajamento dos servidores com o trabalho.

Infere-se, ainda, que quando se aumenta a percepção dos servidores de que a instituição oferece suporte material e psicossocial quanto aos processos de aprendizagem, o nível de engajamento dos servidores com o trabalho se eleva. E, conforme já consignado nesta dissertação, a elevação do nível de engajamento dos trabalhadores com o trabalho tende a trazer benefícios, tanto para a instituição, quanto para os seus servidores acerca de aspectos que envolvem a melhoria na prestação e entrega dos serviços, na saúde e qualidade de vida, no clima organizacional e no desenvolvimento pessoal e profissional ((EISENBERGER; STINGLHAMBER, 2011; SALAZAR-ESTRADA, 2018) .

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais, as limitações encontradas e os caminhos sugeridos para futuras pesquisas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo verificar o poder preditivo da aprendizagem individual de competências e dos suportes organizacionais sobre o engajamento com o trabalho dos docentes do IFNMG. Foram definidos 4 (quatro) objetivos específicos: (a) identificar as aprendizagens de competências dos docentes do IFNMG; (b) mapear os suportes à aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes; (c) mapear os suportes à transferência de aprendizagem oferecidos pelo IFNMG aos seus docentes para transferência de aprendizagem no trabalho e (d) aferir o nível de engajamento dos servidores com o trabalho. Para atingir os objetivos propostos, o percurso metodológico lançou mão de uma abordagem quantitativa, em que foram utilizadas análises descritivas e de correlação e regressão linear múltipla.

Os resultados indicaram que, na percepção dos docentes participantes da pesquisa, houve nos últimos dois anos aquisição ou aperfeiçoamento de competências relacionadas ao Ensino e de Competências Gerais comparativamente às competências referentes à Pesquisa, Extensão e Gestão. O escore médio obtido pelo fator Aprendizagem em Gestão guarda consistência em relação ao fato de que 69% dos respondentes não ocupam cargos, nem exercem função gratificada na instituição.

Quanto aos suportes à aprendizagem e à transferência de aprendizagem, os resultados apontaram que os servidores percebem o suporte à aprendizagem em grau de intensidade mediano, enquanto o suporte à transferência ou à aplicação da aprendizagem no trabalho apresentam grau de intensidade de baixo a mediano. Isto indica que há a necessidade de a instituição promover ações para melhorar o suporte organizacional nos processos de aprendizagem e de transferência, uma vez que tais fatores podem influenciar no engajamento dos servidores com o trabalho e na entrega dos serviços prestados.

Especificamente, sobre o engajamento com o trabalho, os resultados indicaram que os docentes participantes da pesquisa tendem a possuir um nível de engajamento considerado bom. Isto significa que frequentemente ou algumas vezes na semana, os docentes se sentem revigorados, vibrantes, fortalecidos, orgulhosos e felizes com a realização do seu trabalho e com altos níveis de concentração.

A resposta à questão da pesquisa foi alcançada, comprovando-se que a aprendizagem individual de competências gerais e o suporte à transferência ou aplicação de aprendizagem

no trabalho exerce relação preditiva sobre ou o engajamento no trabalho, com variância explicada de 31%. Considerando os resultados encontrados e descritos na seção de Resultados, conclui-se que os objetivos desta dissertação foram atingidos.

7.1 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

Ao realizar a revisão bibliográfica foi possível encontrar diversos estudos sobre aprendizagem, competências, suportes organizacionais e engajamento. Contudo, há escassez de estudos sobre competências docentes, assim como identificado por Pereira (2014), tampouco que relacione essas variáveis, como proposto nesta dissertação.

Em termos teóricos, estudar tais fenômenos foi importante para a ampliação do conhecimento e o diagnóstico de lacunas existentes nos processos de aprendizagem e suportes organizacionais percebidos por docentes. Esperava-se encontrar relações entre aprendizagem individual, suportes organizacionais (à aprendizagem e à transferência de aprendizagem) e engajamento com o trabalho. Todavia, apenas aprendizagem de competências gerais e suportes à transferência de aprendizagem explicam 31% dos níveis encontrados de engajamento no trabalho, o que, da perspectiva das ciências sociais aplicadas, representa um bom grau de explicação. Note-se que o item não incluído na escala de aprendizagem pode ter pesado nos resultados, diminuindo escores médios do fator aprendizagem em ensino, tendo em vista que se referia ao domínio de ferramentas digitais, as quais têm sido muito utilizadas no ensino remoto adotado na pandemia.

Em termos de contribuição prática, os resultados fornecem subsídios para que a alta administração do IFNMG possua um norteamento gerencial no que se refere ao planejamento e implementação das políticas de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e nas estratégias para aumentar o nível de satisfação dos docentes com o trabalho e da qualidade dos serviços prestados à comunidade interna e externa.

De tal modo, tendo-se dados concretos sobre os processos de aquisição e transferência de aprendizagem e engajamento com o trabalho, poder-se-á desenvolver propostas mais robustas e assertivas. A título de exemplo, a implementação de um programa de capacitação para os servidores ocupantes ou que pretendem ocupar cargos gerenciais na instituição, que estimule a aquisição de aprendizagem de competências em Gestão como forma de preparar e

qualificar os servidores em todas as áreas: gestão e avaliação institucional, gestão administrativa, gestão acadêmica e gestão de pessoas.

Os achados nesta pesquisa em relação ao nível percebido pelos docentes acerca da aquisição de aprendizagem indicam que há a necessidade de melhoria nos processos de aprendizagem, demandando da área de Gestão de Pessoas do IFNMG a realização de pesquisas que busquem aperfeiçoar a metodologia utilizada para o levantamento das necessidades de desenvolvimento a serem atendidas, a aferição do impacto das ações de capacitação e qualificação ofertadas aos seus servidores pela instituição, aplicação de eventos e cursos que estimulem as relações interpessoais e as competências gerais aqui indicadas e a realização de diagnóstico periódico em relação aos suportes organizacionais aqui estudados, com o objetivo de reduzir ou eliminar as lacunas existentes.

Em relação ao engajamento com o trabalho, foi observado que os docentes do IFNMG tendem a ser servidores engajados, porém, levando-se em consideração que o engajamento com o trabalho pode ser influenciado por vários fatores, além dos que foram observados neste estudo, sugere-se a realização de diagnósticos periódicos que visem investigar o nível de engajamento dos docentes com o trabalho no IFNMG e a busca de soluções que resultem na elevação do engajamento, pois conforme encontrado nos estudos realizados, tal ação pode trazer significativas melhorias na qualidade de vida dos servidores e conseqüentemente o desenvolvimento da instituição.

Aos docentes, a participação na pesquisa proporcionou reflexões sobre suas aprendizagens de competências para o exercício da docência no IFNMG, bem como, sobre o apoio recebido do IFNMG para a aquisição e a aplicação dessas competências no trabalho e sobre o seu nível de engajamento com o trabalho.

7.2 LIMITAÇÕES

Os resultados encontrados com a realização desta pesquisa poderão contribuir muito para o diagnóstico organizacional das lacunas existentes nos processos de aprendizagem e suportes organizacionais, conforme citado na subseção anterior. Apesar disso, durante a

realização da pesquisa, houve algumas limitações que precisam ser registradas, principalmente em relação ao método amostral e analítico.

Primeiramente, ressalta-se a dificuldade da pesquisadora em conseguir coletar os dados, via e-mail. Os servidores investigados, de modo geral, mostraram-se resistentes em responder aos questionários. De um total de 649 servidores (docentes efetivos), foram obtidas apenas 242 respostas válidas. Portanto, o método amostral não-probabilístico e por conveniência compromete a generalização dos resultados inclusive dentro da instituição lócus deste trabalho. Cabe ressaltar que grande parte dessa dificuldade de acesso e de obtenção de respostas ao questionário pode ser explicada porque a pesquisa foi ao ar em fase inicial da pandemia, período em que incertezas e medo prevaleciam.

Quanto às análises realizadas, embora devidamente justificado, destaca-se que o uso do método *stepwise* (por etapa) na regressão linear múltipla, que realiza uma escolha automática para as variáveis do modelo, traz uma abordagem puramente exploratória, o que dificulta a obtenção de conclusões confirmatórias.

Por fim, por se caracterizar como uma pesquisa de coorte transversal e ter sido realizada somente em uma instituição de ensino superior, pode-se ter gerado peculiaridades e especificidades nos resultados obtidos, restringindo a abrangência e aplicabilidade dos resultados para outros contextos – especialmente pelas questões geográficas ou idiossincrasias da própria carreira docente EBTT.

7.3 FUTURAS PESQUISAS

Tendo em vista as contribuições e limitações aqui relatadas, também, levando-se em conta que se trata de uma pesquisa exploratória, sugere-se a continuidade desta pesquisa no próprio IFNMG e em outras instituições da Rede Federal, visando confirmar o modelo proposto e o monitoramento dos resultados encontrados para preencher as lacunas identificadas acerca dos processos de aprendizagem e engajamento com o trabalho. Intenta-se, portanto, desvendar variáveis explicativas que demonstrem e possibilitem o desenvolvimento de possíveis propostas teóricas referentes à: (I) mediação e moderação dos suportes organizacionais no engajamento com o trabalho; (II) relações subjacentes entre engajamento com o trabalho, qualidade de vida e clima organizacional; e (III) identificação de preditores

específicos para os constructos avaliados, correlacionando-os com as necessidades da gestão de pessoas para a administração pública.

Acredita-se que a realização desta pesquisa com os servidores ocupantes da carreira docente abre caminhos para que se realize estudos semelhantes com os servidores técnico-administrativos do IFNMG e de outras instituições da Rede Federal, buscando estudar as relações existentes entre a aprendizagem de competências, os suportes organizacionais e o engajamento com o trabalho. Além disso, abre-se possibilidades para aprimoramento dos processos de aprendizagem docente e para a promoção da melhoria na qualidade de vida de servidores públicos por meio do contexto laboral.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G da S.; FREITAS, I. A. de; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.231-254.
- ABBAD, G da S.; NOGUEIRA, R.; WALTER, A. M. Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.255-281.
- ABBAD, G. D. S.; LOIOLA, E.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem em organizações e no trabalho. In: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Orgs.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, p. 467-527, 2013.
- APPELBAUM, Nital P. et al. Surgical Resident Burnout and Job Satisfaction: The Role of Workplace Climate and Perceived Support. *Journal of Surgical Research*, [S. l.], v. 234, p. 20–25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2018.08.035>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, v. 41, n. 1, p. 63-105, 1988. doi: 10.1111 / j.1744-6570.1988.tb00632.x
- MARTINS, L. B.; ZERBINI, T.; MEDINA DÍAZ, F. J. Estrutura fatorial e propriedades psicométricas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3452, 2018. doi: 10.1590/0102.3772e3452
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. *Cadernos. CEDES*, v.19, n.44, p.19- 32, 1998.
- BASSO, C. O. **Impacto do Suporte Organizacional e do Suporte à Aprendizagem no Engajamento no Trabalho e nos Danos físicos e Psicossociais Relacionados ao Trabalho**: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.
- BELL, B. S. *et al.* 100 Years of training and development research: what we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, v. 102, n. 3, p. 305-323, 2017. doi: 10.1037/apl0000142
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: Fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem no trabalho. In: BENDASSOLI, P. F.;

BORGES-ANDRADE, J. (Orgs.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. pp. 69-76.

BLUME, B. D. *et al.* HUANG, J. L. Transfer of training: A meta-analytic review. **Journal of Management**, v. 36, n. 4, p. 1065-1105, 2010. doi: 10.1177/0149206309352880

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Gestão. Org**, v. 6, n. 3, p. 321-342, 2008.

BRASIL. Lei n 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/49565389/dou-secao-1-31-12-2012-pg-1?print=true>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Decreto 9991, de 28 de agosto de 2019. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3, 29/08/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008.

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 4-42, 2010. doi: 10.1590/S1678-69712010000200002

CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: A review and new insights. **International Journal of Management Reviews**, v. 10, n. 4, p. 327-341, 2008. doi: 10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x

CHIABURU, D. S.; DAM, K. van; HUTCHINS, H. M. Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. **International Journal of Selection and Assessment**, v. 18, n. 2, 187-200, 2020. doi: 10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x

CHOI, W.; JACOBS, R. L. Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. **Human Resource Development Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 239-257, 2011. doi: 10.1002/hrdq.20078

COELHO JUNIOR, F. A., Jr.; ABBAD, G. D. S.; TODESCHINI, K. C. D. L. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 5, n. 2, p. 167-196, 2005.

COELHO JUNIOR, F. A. **Suporte à Aprendizagem, Satisfação no trabalho e Desempenho**: Um estudo multinível. Tese Doutorado em Psicologia Social, 2009, 315 fls. Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2009.

COELHO JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011. doi: 10.1590/S1678-69712011000600010

CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, v.20, p.81-98, 2012.

CORREIA-LIMA, B. C.; LOIOLA, E.; PEREIRA, C. R.; GONDIM, S. M. G. Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem: Desenvolvimento e evidências de validação. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 5, p. 710-729, 2017. doi: 10.1590/1982-7849rac2017160316

DANCEY, P. C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANTAS, F. R. **Engajamento e motivação no trabalho**: um estudo com os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. 2018, 136 fls. Dissertação de Mestrado em Administração – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

DEMO, G. F. **Políticas de gestão de pessoas nas organizações**: o papel dos valores pessoais e da justiça organizacional. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DEMO, G. F. Políticas de gestão de pessoas, valores pessoais e justiça organizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 5, p. 55-81, 2010. doi: 10.1590/S1678-69712010000500004

DOURADO, P. C. **Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido**: um estudo com docentes universitários. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

DOURADO, P. C. *et al.* Aprendizagem Individual, Suporte Organizacional e Desempenho Percebido: Um estudo com docentes universitários. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 14 de agosto de 2020], e178191. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698178191>>.

DURAND, T. **L'alchimie de la compétence**. *Revue française de Gestion*, 127 (1), 84-102, 2000.

EISENBERGER, Robert; MALONE, Glenn P.; PRESSON, William D. Optimizing Perceived Organizational Support to Enhance Employee Engagement. [S. l.], n. Society for Human Resource Management (SHRM) and the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), p. 22, 2016.

EISENBERGER, Robert; STINGLHAMBER, Florence. Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2011. (Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees).E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/12318-000>

FIGUEIRÊDO, R. da S. **Impacto do treinamento no trabalho**: Análise de um curso técnicooperacional em uma organização do ramo de energia elétrica. 2008. 80 f. Monografia (Graduação em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. Especial, 183-196, 2001. doi: 10.1590/S1415-65552001000500010

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIDELIS, G. J. **Treinamento e desenvolvimento de pessoas e carreira**: uma abordagem na educação corporativa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

GONZÁLEZ-ROMÁ, V. et al. Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? **Journal of Vocational Behavior**, v. 68, p. 165-174, 2006.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Multivariate data analysis**. Upper Saddle River: Pearson Education, 2010.

HANKE, C. **Impacto do treinamento no trabalho**: Análise de ações de capacitação de auditores do Banco do Brasil. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Regulamento para Gestão das Atividades Docentes do IFNMG**. Montes Claros: IFNMG, 2019. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/regulamentos-ensino>>. Acesso em: 08 set. 2020.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano Anual de Capacitação (PAC)**. Montes Claros: IFNMG, 2018. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/capacitacao-e-qualificacao-do-servidor>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Montes Claros: IFNMG, 2014. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores (PIDS)**. Montes Claros: IFNMG, 2013. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/capacitacao-e-qualificacao-do-servidor>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

ILLERIS, K. A model for learning in working life. **The Journal of workplace Learning**, (16) (8), 431-441 ,2004.

JANSEN, J. J.; VERA, D.; CROSSAN, M. Strategic leadership for exploration and exploitation. **The Leadership Quarterly**, v. 20, n. 1, p. 5-18, 2009. doi: 10.1016/J.LEAQUA.2008.11.008

JUDD, C. M.; MCCLELLAND, G. H.; RYAN, C. S. **Data analysis: A model comparison approach**. 2. ed. New York: Routledge, 2009.

KAHN, W. Psychological conditions of personal engagement and disengagement atwork. **Academy of Management Journal**, v. 33, p. 692-724, 1990.

KURTESSIS, James N. et al. Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory: *Journal of Management*, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0149206315575554>. Acesso em: 02/10/2021.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977. doi: 10.2307/2529310

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: Três dimensões a explorar. **Pessoal Reflexão RH**, n. 6, p. 60-63, 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf> >. Acesso em: 12 set. 2020.

LEOPOLDINO, C. B. **Aprendizagem organizacional sobre tecnologias livres e suporte à transferência**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LOIOLA, E.; NERIS, J. S.; BASTOS, A. V. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abddad, & L. Mourão (Orgs.), **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas** (pp. 114-136). Porto Alegre: Artmed, 2006.

LLORENS, S.; SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B.; SALANOVA, A. Does a positive gain spiral of resources efficacy beliefs and engagement exist? **Computers in Human Behavior**, v. 23, p. 89-100, 2007.

MADURO, M. R. **Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior**. TAC, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 79-94, 2013.

MAGNAN, E. S.; VASQUEZ, A. C. S.; PACICO J. C.; HUTZ, C.S. Normatização da Versão Brasileira da Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho. **Avaliação Psicológica**, v.15, n. 2, p. 133-140, 2016.

MARTINS, V.; COSTA, L. V.; SIQUEIRA, M. M. M. O impacto do comprometimento afetivo e do engajamento no trabalho sobre os comportamentos de cidadania organizacional. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**. v. 6, n. 2, p. 1-13, 2015. doi: 10.13059/racef.v6i2.327

MERRIAM, S. B.; LEAHY, B. Learning transfer: A review of the research in adult education and training. **PAACE Journal of Lifelong Learning**, v. 14, n. 1, p. 1-24, 2005.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 7, n. 3. p. 283-306, 2002. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm Acesso em: 22 mar. 2020.

NEVES, J. A. B. **Modelo de equações estruturais**: uma introdução aplicada. Brasília: ENAP, 2018.

OLIVEIRA, D. A. A. **Políticas e práticas de gestão de pessoas**: um estudo entre servidores do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, E. P. de; LIMA, M. C. da S. Avaliação da efetividade das ações de capacitação no setor público federal: um estudo entre servidores de um Instituto Federal de Ensino. **Revista Opara – Ciências Contemporâneas Aplicadas**, v. 8, n. 2, p. 121-135, 2018.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **RAC-eletrônica**, Curitiba, v.3, n.1, p. 41-62, 2009.

PEREIRA, L. M. R. **Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente**: construção e evidências de validação. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: Evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016. doi: 10.1590/1984-92307856

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 2002.

POZO, J.I. A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação e Conhecimento. Pátio: Revista Pedagógica, n.31, p.8-11, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REICHEL, H. **Treinamento e desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHTER, L. D. D. **Suporte à aprendizagem, impacto de treinamento em profundidade e em amplitude e desenvolvimento de competências gerenciais no INSS**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROTTA, D. S. *et al.* Engagement of multi-professional residents in health. **Rev Esc Enferm USP**. 2019; 53:e 03437. [S. l.], v. 53, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018003103437>. Acesso em: 19 fev 21.

RODRIGUES, A. P. G.; ALVARES, K. P. Vínculos organizacionais: uma análise em relação ao desempenho. **Gestão & Planejamento**, v. 21, n. 1, p. 156-171, 2020.

RODRIGUEZ, C. V. O. **Alinhamento Pessoa-Organização (Person-Organization fit) e engajamento de colaboradores de uma organização em mudança**: um estudo de caso. 2015. 141 fl. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B. **El engagement en el trabajo**. Madrid. Alianza editorial, 2009.

SALAZAR-ESTRADA, José Guadalupe. La relación entre el apoyo organizacional percibido y la calidad de vida relacionada con el trabajo, con la implementación de un modelo de bienestar en la organización. **SIGNOS - Investigación en sistemas de gestión**, [S. l.], v. 10, p. 41–53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2018.0002.02>

SAMPAIO, N. S. de P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BONATTI, C. L. Aprendizagem no Trabalho: pesquisa nas organizações públicas e privadas brasileiras. **Psicología desde el Caribe**, v. 35, n. Especial, p. 1-21, 2018. doi: 10.14482/psdc.35.158.72

SHANTZ, A.; ALFES, K.; LATHAM, G. P. The buffering effect of perceived organizational support on the relationship between work engagement and behavioral outcomes. **Human Resource Management**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 25–38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/hrm.21653>

SCHAUFELI, W.B. What is engagement? In C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz, & E. Soane. (Eds.). **Employee engagement in theory and practice** (pp. 15-35). London: Routledge, 2014.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, p. 293-315, 2004.

SCHAUFELI, W. B.; DJKISTRA, P.; VASQUEZ, A. C. **O engajamento no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SCHAUFELI, W. B. *et al.* The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, p.71-92, 2002.

SONNENTAG, S.; NIESSEN, C.; OLHY, S. Learning at work: training and development. Em C.L. Cooper & I.T Robertson (Orgs.), **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, 19, 249-289. London: John Wiley & Sons, 2004.

SILVA, Fabíola Fernandes; LUCIO, Emellyne Marcella de Melo; BARRETO, Leilianne Michelle Trindade da Silva. Treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas em turismo: case Disney. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. X, n. 2, p. 275 - 295, dez. 2013.

SILVA, G. G.; MENESES, P. P. M. Necessidades de treinamento organizacional e motivação para trabalhar. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 18, n. 1, p. 27-62, 2012.

SIQUEIRA, M. M. M.; MARTINS, M. C. F.; ORENGO, V.; SOUZA, W. S. Engajamento no trabalho. In:_____.(org.). **Novas Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Artmed: Porto Alegre, 2014. p. 147-156.

SOUZA, G. H. S. *et al.* Estudo de clima organizacional em uma instituição federal de ensino. XXII SEMEAD Seminários em Administração. Novembro, 2019. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Semead, 2019. Disponível em: https://login.semead.com.br/22semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=446. Acesso em 15 setembro 2020.

SUAP. Sistema de Unificado de Administração Pública. Versão 1.7.10. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, J. C.; SOUZA, L. B.; FOGAÇA, N. Levantamento bibliométrico sobre avaliação de treinamento no trabalho: cenário dos estudos publicados em periódicos. Encontro da ANPAD - ENANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

VASQUEZ, A. C. S. *et al.* Adaption and Validation of the Brazilian Version of the Utrecht Work Engagement Scale. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 207-217, mai/ago. 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

XAVIER, Izabel Cristina Silva. **A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários**. 110 fls. 2019. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES EFETIVOS DO IFNMG

Apresentação/ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), desta pesquisa. Caso aceite, assinale sua opção ao final desta apresentação da pesquisa.

O questionário a seguir tem como objetivos investigar a sua percepção acerca de seus processos de aprendizagem, dos suportes organizacional à aprendizagem e transferência, bem como, do seu engajamento com o trabalho. Estudar esses fenômenos é importante para subsidiar a gestão do IFNMG no planejamento das políticas de desenvolvimento de pessoas e nas estratégias para aumentar o nível de satisfação do servidor e de qualidade dos serviços prestados à comunidade interna e externa.

Sob orientação da professora Elisabeth Loiola, a pesquisa é parte da dissertação de Patrícia Cardoso Lemos, servidora do IFNMG e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Administração, da Universidade Federal da Bahia. Os dados coletados serão apresentados de forma agregada e utilizados na dissertação do curso de Mestrado em Administração da referida servidora. Garantimos completo sigilo das informações prestadas individualmente, bem como garantimos o completo anonimato a todos os participantes.

Para que os questionários sejam considerados válidos, necessitamos que todas as suas perguntas sejam respondidas, o que vai demandar, de 10 a 20 minutos, no máximo, do seu tempo.

Ressaltamos que a sua participação é importante! Informações ou sugestões poderão ser enviadas ao seguinte endereço de email: patricia.lemos@ifnmg.edu.br

Muito obrigada!

Patrícia Cardoso e Lemos
Mestranda em Administração
(NPGA- UFBA)
Assistente em Administração (IFNMG)

Elisabeth Loiola
Professora do NPGA da EAUFBA

Pesquisa sobre Aprendizagem individual, Suporte à Aprendizagem, à Transferência de Aprendizagem e Engajamento com o Trabalho

Seção 1

1. Assinale uma resposta:

- Aceito fazer parte da pesquisa, como voluntário.
- Não aceito participar da pesquisa.

Seção 2 – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

2. Indique sua faixa etária atual:

- Entre 18 a 24 anos
- Entre 25 a 34 anos
- Entre 35 a 44 anos
- Entre 45 a 54 anos
- Mais de 54 anos

3. Indique o sexo:

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

4. Indique a sua Unidade de Exercício

- Campus Almenara
- Campus Araçuaí
- Campus Arimos
- Campus Avançado de Janaúba
- Campus Avançado de Porteirinha
- Campus Diamantina
- Campus Montes Claros
- Campus Januária
- Campus Pirapora
- Campus Salinas
- Centro de Referência de Formação e Educação à Distância – CEAD
- Reitoria

5. Indique há quanto tempo você atua como docente no IFNMG:

- Até 4 anos
- Entre 5 e 9 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Acima de 20 anos

6. Indique se você exerce cargo ou função Gerencial:

- Não exerço

- () Sim, exerço Cargo de Direção – CD
 () Sim, exerço Função de Coordenação de Curso – FCC
 () Sim, exerço Função Gratificada - FG
 7. Escolaridade (Marque a opção que indique o seu grau de escolaridade mais elevado):
 () Graduação
 () Aperfeiçoamento
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Pós- Doutorado.

Seção 3 – APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS

8. As afirmativas apresentadas a seguir dizem respeito aos conhecimentos, atitudes e habilidades (CHAS) associados ao exercício das atividades de ensino dos docentes.

As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de ensino. Com base na sua percepção e levando-se em conta os dois últimos anos, responda: Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que você já tinha? () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

1. Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas) () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
2. Estratégia de Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
3. Técnicas de Planejamento de Ensino () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
4. Formas de lidar melhor com os alunos dentro da sala de aula () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
5. Ferramentas de busca bibliográfica () muito baixa () baixa () média () alta ()
6. Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
7. Estratégias de exposição oral () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

9. As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de Pesquisa. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos últimos dois anos, responda: Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que você já tinha: Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científicas tecnológicas () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta.

1. Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
2. Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisa científicometodológica () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
3. Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisa científico-tecnológica () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
4. Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico- tecnológicas. () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
5. Elaboração de projetos e de outras produções científico – tecnológicas () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
6. Avaliação de produção científico- tecnológica de terceiros () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
7. Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

10. As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de extensão. Com base na sua percepção e levando-se em contas o corte temporal dos últimos dois anos, responda: Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que você já tinha:

1. Construção de Parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresárias, públicas, etc.) () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
2. Elaboração de projetos e outros produtos vinculados à extensão. () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
3. Avaliação de produções extensionistas de terceiros () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
4. Elaboração de projetos e outros produtos vinculados à extensão. () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
5. Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos) () muito baixa () baixa () média () alta () muito

alta
6. Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

11. As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas as atividades de Gestão. Com base na sua percepção e levando-se em contas o corte temporal dos últimos dois anos, responda: Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências em Gestão, agregando-as ao repertório de competências que você já tinha:

1. Em gestão administrativa () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
2. Em gestão acadêmica () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
3. Em avaliação institucional () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
4. Em desenvolvimento institucional () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
5. Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, etc.) () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

12. As afirmativas apresentadas abaixo referem-se as Competência Gerais. Com base na sua percepção e levando-se em contas o corte temporal dos últimos dois anos, responda: Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou essas competências, agregando-as ao repertório de competências que você já tinha:

1. Lidar melhor com colegas de trabalho () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
2. Estratégia de interação e trabalho colaborativo () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
3. Planejamento e monitoramento da minha carreira () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
4. Domínios de normas e procedimentos formalizados na Instituição () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
5. Domínio de línguas estrangeiras () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

6. Domínio de políticas públicas no campo da educação () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta

7. Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta
--

Seção 4. SUPORTE À APRENDIZAGEM E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM

13. As afirmativas apresentadas a seguir se referem aos tipos de SUPORTE à aprendizagem e à transferência de aprendizagem que você recebe no IFNMG. Responda cada umas das afirmativas levando os últimos quatro anos na Instituição. Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar o Nível do SUPORTE À APRENDIZAGEM, percebido:

1. A instituição me ofereceu recursos materiais em quantidade suficiente para minha aprendizagem () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
2. A instituição me ofereceu Recursos materiais em qualidade suficiente para minha aprendizagem () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
3. A instituição me ofereceu recursos materiais extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
4. Instituição disponibilizou carga horária para que eu pudesse buscar novas aprendizagens () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
5. A Instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsa, liberação com salário integral...) para minha aprendizagem. () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
6. Meus colegas e/ou superiores me estimularam a propor novas idéias para execução das minhas atividades () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
7. Meus alunos desafiaram-me a aprender () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto
8. A instituição me estimulou a participar das atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

9. A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

14. Responda cada umas das afirmativas levando em conta os últimos dois anos na Instituição. Utilize a escala: (1) muito baixo; (2) baixo; (3) Médio; (4) alto e (5) muito alto, para especificar o nível percebido do suporte à TRANSFERÊNCIA APRENDIZAGEM:

1. A instituição me ofereceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos. () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

2. A instituição me ofereceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos. () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

3. A Instituição buscou melhorias nas instalações do meu local de trabalho para que eu pudesse aplicar minhas habilidades e conhecimentos () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

4. A instituição me deu oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em práticas novas aprendizagens adquiridas () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

5. Recebi elogios dos colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

6. Tive oportunidades de planejar junto aos meus pares como aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

7. Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

8. Recebi ajuda dos meus colegas mais experientes para novos conhecimentos e habilidades adquiridos () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

9. A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos. () muito baixo () baixo () médio () alto () muito alto

Seção 5 – ENGAJAMENTO COM O TRABALHO

15. Por favor, leia atentamente cada item e responda se já experimentou o que é relatado, em relação ao seu trabalho. Indique, para cada afirmativa, com que frequência isso acontece com você. Dê suas respostas assinalando, conforme descrito abaixo:

Nunca/ nenhuma vez	Quase nunca/ Algumas vezes por ano	Às vezes/ Uma vez ou menos por mês	Regularmen te/ Algumas vezes por mês	Frequentem ente/ uma vez por semana	Quase sempre/ Algumas vezes por semana	Sempre/ Todos os dias
0	1	2	3	4	5	6

1. Em meu trabalho, sinto-me repleto (cheio) de energia 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
2. No trabalho, sinto-me com força e vigor (vitalidade) 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
3. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
4. Posso continuar trabalhando durante longos períodos de tempo 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
5. Em meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil) 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
6. No trabalho, sou persistente mesmo quando as coisas não vão bem 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
7. Eu acho que o trabalho que realizo é cheio de significado e propósito 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
8. Estou entusiasmado com meu trabalho 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
9. Meu trabalho me inspira 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
10. Estou orgulhoso com o trabalho que realizo 0.() 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()

11. Para mim, meu trabalho é desafiador 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
12. O "tempo voa" quando estou trabalhando 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
13. Quando estou trabalhando, esqueço tudo o que se passa ao meu redor 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
14. Sinto-me feliz quando trabalho intensamente 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
15. Sinto-me envolvido com o trabalho que faço 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
16. "Deixo-me levar" pelo meu trabalho 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()
17. É difícil desligar-me do trabalho 0. () 1. () 2.() 3.() 4. () 5.() 6.()