



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JOSIANE ALBANÁS DE MOURA

**CARACTERÍSTICAS DE TREINAMENTO EM VENDAS E  
TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO**

FLORIANÓPOLIS (SC)

2008

JOSIANE ALBANÁS DE MOURA

CARACTERÍSTICAS DE TREINAMENTO EM VENDAS E  
TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO

**Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Psicologia,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Federal de Santa Catarina.  
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Zanelli.**

**FLORIANÓPOLIS**

**2008**

## **declaração de aprovação**

*À você meu DEUS, minha força e meu refúgio.  
Aos meus pais, José Luiz e Maria Corina e ao meu esposo, Volnei, os maiores incentivadores  
deste sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a direção da empresa ESTRELA, sua gerência e, principalmente a supervisora e instrutora de treinamentos, pela disponibilidade e pela confiança neste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Narbal Silva, José Carlos Zanelli, Suzana R. Tolfo, Sílvio Paulo Botomé, Olga M. Kubo e José Medeiros, pelos momentos que proporcionaram refletir e discutir o processo de produção de conhecimento como algo necessário ao contínuo desenvolvimento do ser humano.

Agradeço aos professores que gentilmente aceitaram compor minha banca, neste dia tão especial de minha defesa. Professora Doutora Suzana R. Tolfo, Professor Doutor Jairo Borges-Andrade, Professor Doutor José Baús.

Em especial, deixo “meu muito obrigada” ao Narbal, Suzana e Zanelli. Obrigada, pois foi no convívio com vocês que cresci pessoalmente e profissionalmente. Tenho certeza de ter tido a oportunidade de compartilhar do conhecimento de cada um e a cada encontro, aprender mais.

Ao meu orientador, José Carlos Zanelli, obrigada por cada momento, por mesmo quando longe, manter seu apoio e orientação. Obrigada pela compreensão, pelo companheirismo pelas aprendizagens desenvolvidas a cada encontro, pela amizade que surgiu. Enfim, obrigada por ter sido aquele que, certamente, acreditou em mim e ajudou esse sonho a se tornar realidade.

Aos colegas que estiveram comigo durante o Mestrado, agradeço por compartilharem idéias, aprendizagens, angústias e muitas alegrias também. Mas, de maneira especial, agradeço a Débora, pois juntas dividimos cada momento de angústia na construção de cada etapa de nossos trabalhos, juntas discutimos e refletimos e juntas aprendemos. Obrigada Déb!

Agradeço ainda, a amiga de sempre, Mariana, que com muita disposição e paciência auxiliou no processo de análise estatística dos resultados desse trabalho e esteve sempre ao meu lado.

E você Manu: simplesmente amiga e ponto!!! “O rio sempre chega ao mar.” Obrigada pela amizade.

Enfim, agradeço àqueles que com muito esforço, amor e dedicação, de alguma maneira também são responsáveis por este trabalho: meus pais José Luiz e Maria Corina. Obrigada por sempre me fazer acreditar que o que aprendemos é o nosso único bem eterno: ninguém poderá nos roubar. E que aprender é a dádiva da vida.

Agora sim, àquele que esteve comigo a cada dia na busca da realização deste grande sonho: meu esposo Volnei. Obrigada pela imensa compreensão, pelo apoio constante, por enxugar as lágrimas que muitas vezes rolaram, por não me deixar sequer pensar em desistir, por fazer do meu sonho o seu também.

Obrigada sempre!!!

*Você aprende...  
Na vida você aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás. Portanto, plante seu jardim, decore sua alma e não espere que alguém lhe traga flores. E aprende que, realmente a vida tem valor e você tem valor diante da vida!*

*William Shakespeare*

## RESUMO

A aprendizagem por meio de ações de treinamento é, para a organização, uma estratégia de sobrevivência no mercado, uma vez que possibilita estruturar situações formais de aprendizagens com o objetivo de resolver seus problemas de desempenho, aumentar a produtividade e desenvolver suas competências. Diante desse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo identificar quais características do treinamento possibilitam a transferência de aprendizagem para um contexto de trabalho. A pesquisa foi realizada com 43 vendedoras de uma organização de confecção de moda feminina. O delineamento de pesquisa utilizado foi o quase-experimental. Os sujeitos foram organizados em dois grupos: um de controle e um de intervenção. O grupo de controle participou de um treinamento tradicional da empresa. O grupo de intervenção participou de um treinamento que teve suas características modificadas, a partir dos resultados demonstrados na literatura pesquisada, considerados como relevantes para um efeito positivo da instrução sobre o desempenho do indivíduo. Essa intervenção teve o objetivo de estabelecer relações entre essas características e a transferência do aprendido para o contexto de trabalho. A coleta ocorreu em três momentos: no início e ao final de cada treinamento e, após 22 dias da realização de cada treinamento. Na primeira coleta foram obtidas informações quanto à retenção da aprendizagem, e a segunda, quanto à sua transferência. Foram utilizados questionários de pré e pós-testes para medir a aprendizagem. Para medir a transferência, foi utilizado um questionário de heteroavaliação, no qual constavam todas as aprendizagens que foram objetivos do treinamento. Os resultados da pesquisa revelaram que o grupo de intervenção obteve melhores resultados do que o de controle, em todos os níveis de avaliação do treinamento: reação, retenção da aprendizagem e transferência. O fato de ambos os grupos possuírem as mesmas condições estruturais de trabalho, suporte gerencial e características demográficas homogêneas permitiu associar a diferença de aprendizagem e sua transferência às intervenções realizadas. Desse modo, foi constatada relação positiva entre algumas características de treinamento e a transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho. Dentre essas características, são destacadas: clareza e precisão na definição dos objetivos de ensino, exposição dos objetivos de ensino, uso de procedimentos como dramatização, discussão em grupo orientada, estudo dos produtos e exposição oral, uso de meios de ensino como a apostila e o plano instrucional, além do comportamento do instrutor. Contudo, ao ser desenvolvido um estudo sobre as características do treinamento e sua relação com a transferência da aprendizagem, os aspectos de suporte e características individuais precisam ser considerados, uma vez que há uma inter-relação entre os três conjuntos de variáveis (características do treinamento, características individuais e características de suporte) no que diz respeito aos resultados do treinamento para o desempenho do indivíduo no trabalho.

**Palavras-chave:** Treinamento. Características de Treinamento. Aprendizagem. Transferência da Aprendizagem.

## ABSTRACT

Learning by means of actions of training is, for the organization, a strategy of survival in the market, since it allows the structuring of formal situations of learning with the objective of solving its problems of performance, increasing the productivity and developing its competences. Within this context, the present research had as its main goal to identify which features of training allow the transfer of learning for a context of work. The research was made with 43 saleswomen of a female fashion clothing organization. The design of research used was the semi-experimental. The subjects formed two groups: a control group and an intervention group. The control group took part in a common training of the organization. The intervention group took part in a training that had its features modified, based on the results shown by the researched literature, regarded as important for a positive effect of instruction over the performance of the individual, aiming at setting up relations among these features and the transfer of the learned content to the work context. The collection occurred in two moments: in the beginning and at the end of each training, and after 22 days of the realization of each training. The first collection obtained information related to the retention of learning, and the second one, to its transfer. Questionnaires of pre and post-tests have been used to measure learning. In order to measure transfer, a heteroevaluation questionnaire has been used, in which there were all the kinds of learning that were aimed by the training. The research results revealed that the intervention group obtained better results than the control group, in all levels of the training evaluation: reaction, retention of learning and transfer. The fact that both groups have the same structural conditions of work, management support and homogeneous demographic features allows associating the difference of learning and its transfer to the interventions done. So, there has been noticed a positive relation among some features of training and the transfer of learning to the work context. Among these features, the most important are: clearness and precision in the definition of the teaching objectives, exposition of these teaching objectives, use of procedures as dramatization, oriented group discussion, study of the products and oral exposition, use of means of teaching like a training book and the instructional plan, besides the instructor behavior. However, when developing a study about the features of training and its relation with the transfer of learning, the aspects of support and the individual features need to be taken into account, since there is an inter-relation among the three groups of variables (features of training, individual features and support features) concerning the results of the training for the performance of the individual in his/her work.

Keywords: Training. Training Features. Learning. Transfer of Learning.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto à idade.....	59
TABELA 2 – Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto ao grau de escolaridade.....	60
TABELA 3 – Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto ao tempo que trabalham na organização pesquisada.....	61
TABELA 4 – Distribuição por quantidade e percentagem sobre o número de participações do sujeito em treinamentos oferecidos pela organização pesquisada.....	62
TABELA 5 – Distribuição por quantidade e percentagem quanto ao número de participações em treinamentos fora da organização pesquisada.....	63
TABELA 6 – Distribuição por quantidade e percentagem quanto aos tipos de treinamento freqüentados pelos participantes fora da empresa.....	64
TABELA 7 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência do objetivo de ensino em sua forma de pensar.....	68
TABELA 8 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à intensidade da influência dos objetivos de ensino, em sua forma de pensar.....	69
TABELA 9 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à clareza dos objetivos do treinamento.....	70
TABELA 10 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência da seqüência de ensino do conteúdo sobre sua aprendizagem.....	71

TABELA 11 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação ao procedimento instrucional utilizado que mais facilita a aprendizagem.....73

TABELA 12 – Distribuição por quantidade e percentagem quanto à percepção do sujeito em relação aos meios de ensino mais adequados para o treinamento de vendas.....74

TABELA 13 – Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência do comportamento da instrutora em sua aprendizagem.....75

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A inter-relação entre as ações de aprendizagem.....	16
FIGURA 2 - Níveis de avaliação do treinamento.....	26
FIGURA 3 – Distribuição das médias de pré e pós-testes do grupo controle (G.C.).....	78
FIGURA 4 - Distribuição dos resultados individuais do grupo controle no pré e pós-testes...	79
FIGURA 5 - Distribuição das médias de pré e pós-testes do grupo de intervenção (G.I.).....	80
FIGURA 6 – Distribuição dos resultados individuais do grupo de intervenção no pré e pós-testes.....	81
FIGURA 7 – Distribuição das médias de pré e pós-testes de G.C. e G.I.....	82
FIGURA 8 – Distribuição das médias de heteroavaliação dos grupos de controle e de intervenção.....	85
FIGURA 9 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem nos grupos de controle e de intervenção.....	87
FIGURA 10 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “usar técnicas de vendas”.....	89
FIGURA 11 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “demonstrar conhecimentos das características dos produtos”.....	90
FIGURA 12 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “abrir venda”.....	91
FIGURA 13 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “sondar cliente”..	92

FIGURA 14 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “atender a mais de um cliente”.....	93
FIGURA 15 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “demonstrar produto”.....	94
FIGURA 16 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “pré fechar a venda”.....	95
FIGURA 17 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “vender adicionais”.....	96
FIGURA 18 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “contornar objeção do cliente”.....	98
FIGURA 19 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “quebrar venda”.....	99
FIGURA 20 - Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “quebrar venda”.....	100
FIGURA 21 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “fazer confirmações o cliente”.....	101
FIGURA 22 – Distribuição das médias de transferência da aprendizagem: “fazer convites ao cliente”.....	103

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>1 O PROCESSO DE TREINAMENTO E A TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>14</b>
1.1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL E AS AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....	15
1.1.1 O treinamento, suas características e subsistemas.....	18
1.1.2 Treinamento em vendas.....	23
1.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DECORRENTE DE AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.....	25
1.2.1 Transferência de aprendizagem para um contexto de trabalho.....	28
1.2.2 Transferência da aprendizagem e sua relação com as características de treinamento.....	32
1.2.3 O papel do profissional de treinamento, desenvolvimento e educação.....	35
1.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	36
1.3.1 Variáveis que influenciam o resultado da aprendizagem nas organizações.....	37
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>40</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PESQUISADA.....	40
2.2 SUJEITOS.....	42
2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO.....	42
2.4 AMBIENTE PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	42
2.5 INSTRUMENTOS.....	42
2.6 PROCEDIMENTOS.....	43
2.6.1 Escolha dos sujeitos.....	43
2.6.2 Escolha das outras fontes de informação.....	44
2.6.3 Elaboração dos instrumentos utilizados.....	44
2.6.4 Aplicação dos instrumentos.....	45
2.6.5 Realização do treinamento.....	47

2.6.5.1 Treinamento da empresa – Grupo de Controle.....	47
2.6.5.2 Treinamento com intervenção.....	49
<b>2.6.6 Avaliação da transferência de aprendizagem.....</b>	<b>55</b>
<b>2.6.7 Análise e tratamento dos dados.....</b>	<b>56</b>
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....</b>	<b>59</b>
<b>4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>66</b>
4.1 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: REAÇÃO.....	66
<b>4.1.1 Reação dos Grupos de Controle e de Intervenção aos treinamentos.....</b>	<b>67</b>
4.2 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: RETENÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	76
<b>4.2.1 Grupo controle: pré e pós-testes.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2.2 Grupo de intervenção: pré e pós-testes.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.3 Comparação de pré e pós-testes dos grupos controle e de intervenção.....</b>	<b>81</b>
4.3 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM.....	83
<b>4.3.1 Transferência da aprendizagem dos grupos de controle e de intervenção.....</b>	<b>84</b>
<b>4.3.2 Comparação entre as médias dos grupos em cada aprendizagem objetivo do treinamento.....</b>	<b>89</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO DE PRÉ-TESTE.....	115
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE PÓS-TESTE.....	118
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DE HETEROAVALIAÇÃO.....	123
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	127
APÊNDICE 5 – PLANO INSTRUCIONAL.....	129
<b>ANEXO.....</b>	<b>131</b>
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132

## **1 O PROCESSO DE TREINAMENTO E A TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES DE TRABALHO**

Há muita informação nas organizações, mas o que tem sido feito para transformá-la em conhecimento e aprendizagem? A aprendizagem, por meio de ações de treinamento, é para a organização, uma estratégia de sobrevivência no mercado, uma vez que possibilita estruturar situações formais de aprendizagens com o objetivo de resolver seus problemas de desempenho, aumentar a produtividade e desenvolver suas competências. Tal estratégia leva à diferenciação desta em relação às demais nesse mercado. O valor estratégico das ações de treinamento é efetivado na medida em que o indivíduo aprende e consegue transferir o aprendido para o contexto de trabalho. Disponibilizar informações para as pessoas numa organização não será, contudo, o suficiente para que elas aprendam se não houver sistematização e difusão. Uma das ações organizacionais que pode possibilitar esses processos de sistematizar e difundir o conhecimento é o treinamento, o qual estabelece condições favoráveis tanto para que ocorra a aprendizagem, como sua posterior transferência para o trabalho. É diante dessa reflexão que verificar quais características de treinamento em vendas possibilitam a transferência de aprendizagem para o trabalho traz contribuições para planejamentos instrucionais mais eficazes.

O alcance dos objetivos estratégicos é o foco das ações organizacionais, e a aprendizagem obtém papel central nessa busca. Uma organização de aprendizagem precisa ser constituída de pessoas que desenvolvam habilidades e posturas mentais para aceitar a mudança ambiental e ser capazes de detectar sinais, no contexto macro, que dão indicações de mudanças de tendências e padrões. Diante de tais mudanças, essas pessoas devem apresentar, ainda, capacidade de inventar novas maneiras de atuar em seu setor de trabalho e criar possibilidades de aprender (MORGAN, 2002; GRAMIGNA, 2007). É justamente em um contexto organizacional marcado pela constante inovação e que necessita rapidamente se adaptar às novas exigências e tendências do mercado que foi desenvolvido o presente estudo.

## 1.1 CONTEXTO ORGANIZACIONAL E AS AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO.

O cenário atual de novas tecnologias e maior competição entre as organizações impõe como estratégia de prosperidade destas a busca constante por aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas competências. Dessa forma, as ações de aprendizagem adquiriram caráter estratégico na organização. As ações são divididas em informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação. Para Vargas e Abbad (2006), a informação constitui em módulos ou unidades organizadas de conteúdos disponibilizados em diferentes meios, com ênfase nas novas tecnologias da informação e comunicação. Se um indivíduo agrega valor à informação que acessou, transforma-a em conhecimento; conseqüentemente, houve aprendizagem. A instrução é uma forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. Os materiais utilizados são cartilhas, manuais, roteiros e auto-instrução. Já sobre o conceito de treinamento, fenômeno que foi objeto de estudo desta pesquisa, os mesmos autores corroboram a idéia de Pilati e Abbad (2005), ao definirem que se trata de uma ação tecnológica com a finalidade de promover a melhoria do desempenho, capacitar o profissional para uso de novas tecnologias e prepará-lo para novas funções, por meio da aquisição sistemática intencional de competências e aplicação destas no trabalho.

Na seqüência, o conceito de desenvolvimento, conforme Vargas e Abbad (2006), engloba atividades que visam à aprendizagem voltada para o crescimento pessoal e não relacionada a um trabalho específico. São ações educacionais de apoio a programas de qualidade de vida no trabalho, orientação profissional, autogestão de carreira e similares (cursos, palestras, oficinas etc.). Por último, a educação é definida por Abbad e Borges-Andrade (2004) como um conjunto de ações mais duradouras que objetivam desenvolver competências de maior complexidade por meio de estruturas curriculares extensas. É considerada uma das formas mais amplas de aprendizagem, com objetivos que extrapolam o contexto específico do trabalho. São programas de média e longa duração, como: cursos técnicos profissionalizantes, graduação, especialização, mestrado e doutorado (VARGAS; ABBAD, 2006).

A Figura 1 sistematiza as relações entre as ações de informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação.

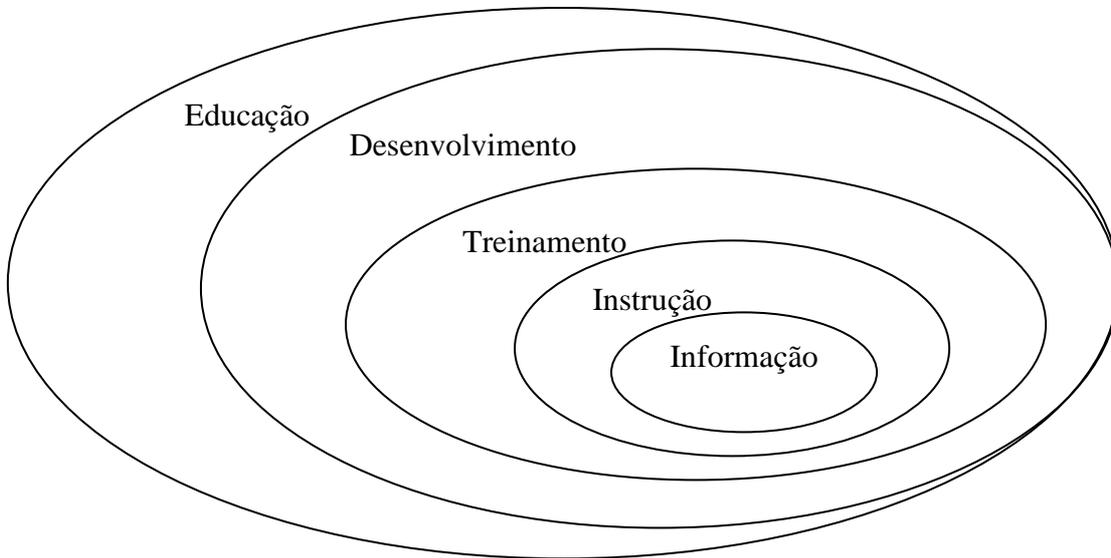


Figura 1: A inter-relação entre as ações de aprendizagem (VARGAS, ABBAD, 2006; ABBAD, BORGES-ANDRADE, 2004).

Os limites entre os conceitos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) são muito tênues, são construtos que se complementam e que se diferenciam na medida em que é definido o objetivo da ação educacional. Conforme Mourão e Borges-Andrade (2005), assim como as chamadas aprendizagens individual e organizacional podem ocupar um mesmo espaço de tempo e lugar, treinamento e desenvolvimento também estão intimamente ligados, e seus conceitos podem estar perdendo as claras fronteiras que os separavam há menos de vinte e cinco anos. Há, segundo Vargas e Abbad (2006), uma inter-relação entre todos os conceitos que constituem as ações de aprendizagem nas organizações.

Pantoja e Borges-Andrade (2004) ressaltam, ainda, em seu ensaio teórico sobre aprendizagem e sua transferência, que os processos de treinamento e desenvolvimento podem ser definidos, respectivamente, como ações organizacionais em que é utilizada uma tecnologia instrucional, cujo objetivo é a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes – CHAs – para superar deficiências de desempenho no trabalho, preparar para novas funções, adaptar pessoas para a introdução de novas tecnologias, ou, no caso do desenvolvimento, promover o livre crescimento dos membros de uma organização. O investimento das organizações em ações de treinamento e desenvolvimento resulta em importantes conseqüências, tais como: (1)

a satisfação das pessoas com os eventos de aprendizagem, (2) a aprendizagem das pessoas, e (3) a transferência de aprendizagem para o trabalho e transferências para o desempenho das equipes e das organizações.

A definição do treinamento ou da atividade formal de educação é, ainda, ser uma ação que permita a socialização do trabalhador. Berger e Luckmann (2002) sistematizaram conhecimento acerca dos processos de socialização primária e secundária do ser humano, os quais tornam relevante a compreensão da aprendizagem do homem em seu contexto. Para esses autores e em consonância com Gondim e Silva (2004), a socialização primária representa para o ser humano a apropriação de crenças e valores culturais transmitidos, de maneira dialética, por pessoas que lhe são significativas, ou seja, é no contato cotidiano com os outros que o indivíduo vai afirmando seus valores e crenças para a sua vida. Em relação à socialização secundária, Berger e Luckmann (2002) destacam que esta é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições, os quais são determinados pela complexidade da divisão social do trabalho e distribuição social do conhecimento. Em outras palavras, é a aquisição do conhecimento de funções específicas direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. Dessa maneira, as organizações de trabalho assumem papel fundamental no processo de socialização secundária do indivíduo e sua conseqüente aprendizagem, na medida em que desenvolvem ações de TD&E, as quais transmitem ao indivíduo valores, crenças e objetivos que irão influenciar o seu comportamento.

O objetivo de usar treinamento é, efetivamente, ocupar um lugar estratégico dentro da organização para que este possa ser utilizado como ferramenta-chave na alavancagem organizacional. Conforme Zanelli e Silva (2008), as ações de treinamento têm o objetivo de desenvolver aprendizagens individuais e organizacionais, contribuindo, assim, para o processo de alavancagem da organização, o qual se constitui, basicamente, em sair de um estado atual e passar para outro desejado, agregando valores para a organização. O estudo realizado por Campos, Barduchi, Marques, Ramos, Santos e Becker (2004) com empresas nacionais e multinacionais de São Paulo, contudo, destacou como resultado que a maior parte dos respondentes, em sua maioria responsáveis pelo setor de Recursos Humanos (RH) ou diretores das empresas, não sabe qual a proporção de gastos distribuídos entre salários e treinamentos, e nem mesmo tem noção do número de dias por ano dedicados a treinamentos para seus funcionários. Esse dado, conforme analisado pelas autoras, corrobora a idéia de que o treinamento ainda é muito mais utilizado como uma rotina do departamento de RH do que como parte fundamental do planejamento estratégico de uma organização, o que pode ocorrer

devido ao desconhecimento da amplitude desse campo de estudo e de seus benefícios para a organização e seus funcionários.

Essa realidade de negligência que envolve as atividades educacionais em organizações contrasta com o próprio objetivo dessas: desenvolver as competências do indivíduo de forma que possam ser praticadas na organização para benefício recíproco. Já na década de 1980, Segnini (1988) salientava a necessidade de um comportamento crítico e investigador para o profissional que atua em treinamentos. A partir de uma pesquisa realizada em uma determinada organização, ela constatou uma prática de treinamento que visava ao desenvolvimento da potencialidade do indivíduo como ser submisso. Segundo a autora, muitos programas de desenvolvimento têm como objetivo desenvolver os comportamentos desejáveis para a organização, ou seja, a aceitação e internalização dos valores disciplinares desta. Essa questão ressalta a importância de que o treinamento seja estudado em seu conceito, seus subsistemas e suas características a fim de compreender a função que essas atividades têm no contexto organizacional.

### **1.1.1 O treinamento, suas características e subsistemas**

Ao longo do desenvolvimento dos diferentes modelos de gestão da produção, as ações de treinamento assumiram variadas formas e objetivos. De acordo com Pilati (2006), inicialmente, o treinamento era utilizado para capacitar os trabalhadores para desempenharem as tarefas prescritas pela organização e servia para adaptar o homem à sua tarefa dentro da fábrica. Com o passar dos anos e com a constante valorização do homem e de sua capacidade intelectual, a mera qualificação para tarefas, definida em termos de conhecimentos e habilidades, perdeu espaço para o desenvolvimento de competências que engloba conhecimentos, habilidades e atitudes do trabalhador. A ênfase do treinamento era desenvolver as competências necessárias para auxiliar no constante aprendizado do trabalhador e da organização, uma vez que a aprendizagem passou a ser considerada fator fundamental para sua produtividade e competitividade.

Ao estudar qualquer aspecto que componha o sistema de treinamento, é necessário, previamente, desenvolver um entendimento conceitual a seu respeito. Existem várias definições de treinamento na literatura, no entanto, estas são coerentes entre si à medida que se complementam. Vargas e Abbad (2006) apresentam uma sistematização dessas definições e destacam o treinamento como o conjunto de eventos educacionais de curta e média duração,

que visam à aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes para a melhoria de um desempenho funcional específico. Para que esse processo ocorra, são planejadas situações formais que facilitam a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. Borges-Andrade (1996) acrescenta que esse sistema de treinamento é uma tecnologia composta de partes coordenadas entre si, ou seja, de seus subsistemas: avaliação de necessidades, planejamento e execução e avaliação do treinamento. Essas partes componentes têm o objetivo de manter um constante fluxo de informações avaliativas ou de *feedback* que garantam o contínuo aperfeiçoamento do sistema.

Assim, o treinamento é um processo constituído por essas três etapas distintas: avaliação de necessidades de treinamento, planejamento e execução e avaliação do treinamento. O estudo desses subsistemas de treinamento é justificado pelas informações que cada um destes pode oferecer como *feedback* à organização e, principalmente, ao próprio sistema. As transformações no mundo do trabalho, porém, têm impulsionado mudanças importantes nos subsistemas de TD&E e aumentado a demanda por pesquisas científicas que permitam compreender melhor seu funcionamento (MOURÃO, BORGES-ANDRADE, 2005). Embora o foco desta pesquisa tenha sido o subsistema de planejamento e execução, todos foram contemplados de algum modo, principalmente o de avaliação, já que é por meio deste que pôde ser verificada a transferência da aprendizagem.

A etapa de levantamento de necessidades de treinamento é a principal fornecedora de informações para o planejamento. Esse subsistema tem o objetivo de identificar, de acordo com Abbad, Freitas e Pilati (2006), discrepâncias ou lacunas de competência nos desempenhos dos indivíduos, mudanças provocadas por fatores externos à organização e ocorrência de mudanças internas como situações que compreendem necessidades atuais ou futuras da organização e, por fim, avaliar se essas lacunas podem ser solucionadas por meio de treinamento. Meneses e Zerbini (2005) argumentam que a ação para levantar essas necessidades compreende três tipos de análise: a análise organizacional, que objetiva estabelecer condições ambientais adequadas para que a transferência de treinamento ocorra; a análise das tarefas, cujo objetivo é identificar as exigências do cargo, do trabalho, posto ou ocupação, bem como os conhecimentos, habilidades e atitudes associados aos desempenhos nas tarefas; e a análise individual, que busca identificar os indivíduos que apresentam as discrepâncias de desempenhos e, ainda, o tipo de treinamento necessário.

Segundo Graceffi (2006), a etapa de levantamento de necessidades de treinamento deve ser realizada com foco na identificação das competências. Para eleger a metodologia do treinamento, é necessário analisar as necessidades identificadas sob três aspectos:

conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos são entendidos como o saber, a compreensão ampla de determinada área da ciência ou tecnologia. A habilidade é o saber fazer, ou seja, a capacidade de executar tarefas motoras ou mentais com certo automatismo e precisão. E, por último, as atitudes se constituem em predisposições para agir, em virtude de registros afetivos e comportamentais adquiridos ao longo da vida, é o “saber-ser”.

O planejamento e a execução do treinamento são definidos pela escolha de métodos e estratégias que proporcionam a criação de condições de aprendizagem e têm o objetivo de desenvolver as competências consideradas necessárias na etapa anterior (ABBAD, FREITAS, PILATI, 2006). É nessa fase que são definidas as características de um treinamento ou variáveis instrucionais, conforme Abbad, Pilati e Pantoja (2003). Essas características constituem as etapas do planejamento instrucional delimitadas de maneira completa por Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006): redigir objetivos, escolher modalidade de treinamento, estabelecer seqüência, criar/escolher procedimentos, definir critérios e testar o desenho. Cada uma dessas etapas constitui uma característica do treinamento que foi considerada nesta pesquisa.

Na redação dos objetivos instrucionais, primeira etapa, ocorre a transformação das necessidades de treinamento em objetivos instrucionais descritos em CHA's, ou seja, a competência que se deseja observar no comportamento do aprendiz após o treinamento; especificação de objetivos, avaliação da qualidade da redação dos objetivos, especificação dos objetivos em diferentes níveis de análise. A segunda etapa é escolher a modalidade de entrega da instrução, que corresponde a reunir informações coletadas na etapa de levantamento de necessidades sobre as características da clientela para definir o perfil dos aprendizes e, então, escolher a modalidade do curso, que poderá ser presencial, à distância, semi-presencial ou misto.

A etapa seguinte é o estabelecimento da seqüência de objetivos e conteúdos que é realizado por meio da categorização dos objetivos instrucionais, de acordo com sistemas de classificação de resultados de aprendizagem: cognitivos, afetivos ou psicomotores. Após a categorização, ocorre a definição da seqüência (hierarquização) dos objetivos e conteúdos instrucionais. A quarta etapa é a de selecionar ou criar os procedimentos instrucionais adequados ao domínio a que pertencem os objetivos instrucionais, às características da clientela e ao contexto em que se dará a instrução; assim, há a escolha de estratégias, meios, recursos e a preparação de materiais. Na etapa de definir critérios de avaliação de aprendizagem, o foco é extraí-los dos objetivos instrucionais, a fim de que possam ser estabelecidos testes ou provas compatíveis com as características do objetivo treinado. Por

último, está a etapa de teste do plano instrucional em uma amostra de aprendizes representativa da clientela-alvo do curso para sua avaliação e posteriores ajustes.

O subsistema avaliação de treinamento tem como uma de suas maiores funções avaliar o retorno do treinamento para a organização, seja no nível de mudança no cargo ou no nível de resultados. Isso porque os dirigentes das organizações precisam saber quanto do seu investimento retorna em benefícios, mas, se não há mudança no desempenho dos treinados, fica ainda mais difícil verificar o impacto no desempenho organizacional (MOURÃO, BORGES-ANDRADE, 2005). A avaliação do treinamento é, conforme Pilati (2006), uma ação sistemática de coleta de informações para viabilizar a emissão de julgamento sobre a efetividade do treinamento, além de retroalimentar o sistema de treinamento da organização. Um estudo que teve como propósito esse sistema de avaliação foi realizado por Abbad e Pilati (2005) em que propuseram um modelo conceitual de impacto do treinamento e construtos correlatos, no qual os níveis do impacto são dispostos hierarquicamente da seguinte forma: aquisição, retenção, generalização, transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho.

A continuidade e o avanço de pesquisas na área de treinamento e suas características carecem de atenção dos pesquisadores. Esse aspecto foi enfatizado por Abbad, Pilati e Pantoja (2003), tanto na sua revisão da literatura brasileira quanto na estrangeira, de que há maior número de pesquisas que estudaram as variáveis individuais e contextuais e sua relação com a transferência, e um menor número sobre as variáveis instrucionais. Desde os anos de 1990, as pesquisas brasileiras sobre características de treinamento são escassas e precisam ser retomadas para aumentar o conhecimento científico que fundamente as ações de TD&E. Dessas pesquisas, algumas destacaram a explicação do efeito do treinamento às características como: similaridade da situação de treinamento à realidade de trabalho, características do plano instrucional – clareza, precisão dos objetivos de ensino, natureza do objetivo principal e uso de exercícios práticos. Além disso, os autores que incluíram essas variáveis em seus modelos de avaliação foram Lima, Borges-Andrade e Vieira (1989) e Paula (1992), os quais enfocaram o tipo de treinamento, mas não levantaram informações mais detalhadas sobre a qualidade das estratégias e dos meios instrucionais.

Sallas e Cannon-Bowers (2001) realizaram uma revisão de pesquisas publicadas na *Annual Review Psychology* entre os anos de 1992 e 2000. A revisão teve foco sobre a produção de conhecimento acerca dos preditores do efeito do treinamento. No âmbito das variáveis instrucionais, foram constatados estudos sobre métodos e estratégias instrucionais, como treinamento baseado em simulação, aprendizagem por aproximação, treinamento de

equipe e a influência da tecnologia na pesquisa e prática de treinamento. Nessas pesquisas, as novas tecnologias aplicadas aos procedimentos de instrução tiveram relação positiva com o efeito do treinamento.

Como já destacado, é no subsistema de planejamento e execução que há a elaboração de todas as características que um plano instrucional terá. Nesta pesquisa, o objetivo de verificar características de treinamento e sua relação com a transferência da aprendizagem teve como base os aspectos ressaltados pelos autores Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006), que constituem todo o processo de planejamento instrucional. O primeiro dos aspectos corresponde aos objetivos instrucionais, os quais são descrições de resultados esperados de aprendizagem de competências, redigidos em termos de ações, condições e critérios, ou seja, devem explicitar o que o aprendiz será capaz de fazer ou dizer após a instrução, em que condições contextuais isso será viabilizado e em que nível de proficiência ou do padrão do desempenho esperado. Quanto ao nível de especificidade, os objetivos podem ser classificados em três tipos: os específicos são os esperados a cada passo da instrução; os intermediários agrupam vários específicos, e os gerais resumem o conjunto de competências esperadas ao final do treinamento.

O segundo aspecto diz respeito à escolha das modalidades da instrução, que inicia com a organização das informações sobre o perfil da clientela: características demográficas, funcionais e profissionais, além daquelas relacionadas às discrepâncias de competências ou necessidades de treinamento. Em seguida, com base no perfil da clientela e nos objetivos instrucionais, é feita a escolha da modalidade de ensino que pode ser presencial, à distância e semipresencial ou mista. A primeira consiste na forma mais tradicional, envolvendo encontros síncronos entre professores e alunos e disponibilização dos conteúdos por meio de materiais impressos e outros veículos. O professor é o principal responsável pela concepção e transmissão dos conteúdos. Cursos a distância envolvem a mediação das interações do aluno com materiais e pessoas (professor, colega ou apoio técnico), e, nestes, são os materiais que assumem grande importância no processo de ensino-aprendizagem. No semipresencial, por sua vez, há a conjugação de estratégias presenciais e a distância (ABBAD, ZERBINI, CARVALHO, MENESES, 2006).

Na mesma ordem dos aspectos do planejamento instrucional está o estabelecimento da seqüência de objetivos e conteúdos. Em primeiro lugar os objetivos são classificados, conforme a taxonomia de objetivos educacionais, no domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. A seqüência de ensino dos conteúdos pode ser estabelecida em virtude da ordem de execução da atividade no ambiente de trabalho, da cadeia de pré-requisitos, do tipo de interesse da

clientela ou da ordem cronológica dos eventos ensinados. O aspecto de selecionar os procedimentos instrucionais envolve criação de situações de aprendizagem por meio das técnicas, dos métodos e das abordagens utilizados durante a instrução, dentre eles: exposição oral/palestra, debate, demonstração, seminário, jogo, discussão em grupo do tipo orientada ou livre, simpósio, estágio supervisionado, laboratório, projeto em equipe, viagem ou saída ao campo, reunião com meditação, simulação, estudo de caso, desempenho de papel, tutorial conversacional, tutorial programado, *brainstorm*, painel de discussão, laboratório orientado, exposição orientada para descoberta, prevenção de recaídas, dramatização, diálogo socrático, entrevista, pesquisa bibliográfica, modelação comportamental e painel integrado. A seleção dos meios visa facilitar a aprendizagem. É por intermédio deles que o instrutor leva os conteúdos até o aprendiz, os quais podem ter várias formas: impressos (folhetos, apostilas), *slides*, gravador, filmadora, televisão, vídeo, internet, intranet, rádio, equipamentos reais de trabalho, aparelhos de áudio, CD-ROM, máquinas simuladoras, materiais e ferramentas de trabalho, microcomputador, microfone etc. (ABBAD, ZERBINI, CARVALHO, MENESES, 2006).

Ao final da elaboração e descrição das características do treinamento, um plano instrucional deve conter os seguintes componentes: clientela-alvo; objetivo geral e justificativas; objetivos específicos e conteúdos, como índices e resumos; programação e descrição das atividades por meio de estratégias, meios de ensino, sistema de avaliação e retroalimentação; carga horária total, diária e tempo para realização das atividades programadas; materiais de apoio e referências; outras fontes de informação (ABBAD, ZERBINI, CARVALHO, MENESES, 2006). É relevante destacar que o plano é desenvolvido num eixo único, que reúne suas características em torno das informações da etapa de levantamento de necessidades e do objetivo instrucional, para que tenha caráter de auxiliar na aprendizagem e não seja apenas um roteiro.

### **1.1.2 Treinamento em vendas**

O capitalismo, como sistema econômico e social baseado na propriedade privada dos meios de produção, na organização da produção visando ao lucro e empregando trabalho assalariado e no funcionamento do sistema de preços, traz como uma de suas decorrências o consumismo. O foco constante na produtividade e no aumento dos lucros é presente em muitas categorias profissionais, entre elas, a do vendedor. Além disso, o capitalismo impõe às

organizações um ambiente de constante competitividade. Esse contexto ressalta, então, a necessidade de voltar a atenção para o desenvolvimento das aprendizagens do trabalhador e também da organização. A atividade de treinamento é resgatada com a intenção de efetivar o desenvolvimento dessas aprendizagens necessárias ao crescimento e à manutenção dos negócios das organizações.

De acordo com Las Casas (1997), há no varejo, diferentes tipos de estabelecimentos prestadores de serviços, e cada um destes requer diferentes habilidades e conhecimentos dos vendedores e são esses últimos, responsáveis diretos pela relação empresa-cliente. O autor constatou, contudo, em sua revisão teórica nacional e estrangeira, a falta de conhecimento técnico desses profissionais da venda e de que atitudes negativas dos vendedores afastam os consumidores (clientes). Asnis (2006) acrescenta, ainda, que as mudanças advindas da globalização atingiram a atividade de vendas e que o profissional de vendas deve ser capaz de perceber essa mudança e buscar atender às novas exigências, tanto com recursos que a empresa disponibiliza quanto por conta própria.

Para Las Casas (1997), um dos fatores que influenciam o desempenho do vendedor é o treinamento, sendo a venda uma interação entre clientes e vendedores. Segundo o autor, a qualidade dessa interação depende, em parte, do desempenho individual do vendedor e, em parte, das condições ambientais e de relacionamento. Em sua revisão, destacou pesquisas sobre treinamento em vendas que obtiveram resultados positivos entre o uso de treinamentos e o aumento da produtividade e a satisfação do trabalhador varejista.

Segundo Asnis (2006), as equipes de vendas devem adquirir competências que possibilitem agregar valor à organização e aos seus clientes, diferentemente da concorrência. Nesse sentido, as ações de aprendizagem voltadas para o público de vendas precisam ser planejadas com vistas ao desenvolvimento dessas competências. Para o autor, a formação do profissional de vendas envolve conhecimentos, conceitos técnicos, desenvolvimento de habilidades e possibilidade de vivenciá-las em um ambiente de aprendizado, ou seja, um ambiente em que haja espaço para erro, para refazer, testar e experimentar.

Las Casas (1997) ressalta como uma proposta de estudo a análise de programas de treinamentos mais adequados aos vendedores brasileiros e, para isso, deve-se buscar estabelecer uma ordem de procedimentos e verificar os efeitos em diferentes equipes de vendedores. Ao encontro da proposta desse autor, foi desenvolvido o presente estudo, com ênfase na identificação de quais características do treinamento possibilitam a transferência da aprendizagem de vendedores para seu contexto de trabalho, ou seja, as lojas.

O treinamento de vendas pode ser um investimento importante para a formação dos vendedores. De acordo com Rochlin e Prochnik (2008), o treinamento é uma iniciativa que proporciona ao vendedor informações específicas e conhecimentos detalhados sobre os produtos e as condições de comercialização que o fabricante oferece. Ainda no que diz respeito ao treinamento, Frossard, Moraes e Miguel (2008) destacam que a maioria dos programas de treinamento de vendas engloba como objetivo de aprendizagem as principais etapas que constituem o processo de vendas: apresentação e demonstração, acompanhamento e manutenção, fechamento da venda, superação de objeções do cliente, pré-abordagem, prospecção e qualificação. O desenvolvimento da aprendizagem dessas etapas de vendas pode ser atingido com o uso de procedimentos instrucionais que permitam ao treinando vivenciar cada etapa. Ao encontro dessa reflexão, Asnis (2006) evidencia o uso de técnicas vivenciais como a dramatização, a discussão em grupo e o estudo de caso como procedimentos adequados para treinamentos de vendas com foco na mudança do comportamento, uma vez que o treinamento de vendas, na maior parte das vezes, busca a mudança de atitudes de seus participantes.

Para que o treinamento seja uma atividade utilizada nas organizações, a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho eficaz do vendedor, o foco precisa estar tanto em seu planejamento, como em sua avaliação. Em muitas organizações é comum não realizar a etapa de avaliação do treinamento, o que acarreta um desconhecimento dos efeitos que essa ação educacional possa ter exercido na aprendizagem das pessoas e, conseqüentemente, o treinamento perde seu valor estratégico de propiciar o desenvolvimento das pessoas e assim, da organização.

## 1.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DECORRENTE DE AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

As ações de treinamento somente têm validade se forem avaliadas quanto a sua eficácia para alcançar objetivos organizacionais. O modelo de avaliação de impacto do treinamento no trabalho desenvolvido por Abbad e Pilati (2005) é um exemplo que vai ao encontro dessa proposta. Em seu modelo, os níveis do impacto são dispostos hierarquicamente da seguinte forma: aquisição, retenção, generalização, transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. A aquisição é o resultado imediato ao treinamento e precede os demais níveis, trata-se do processo básico de apreensão de

conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos em treinamento. A retenção é o processo posterior à aquisição e indica o armazenamento na memória de longo prazo do indivíduo dos conhecimentos, os quais podem ser recuperados a qualquer momento.

O conceito de generalização, segundo os mesmos autores, também compartilhado por Abbad e Borges-Andrade (2004), constitui o grau com que as habilidades e os comportamentos adquiridos são exibidos no ambiente de trabalho e aplicados a situações e condições diferentes daquelas em que houve a aquisição. Já a transferência de aprendizagem é entendida como a aplicação eficaz no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em treinamento. O último nível é o impacto do treinamento no trabalho, definido como o efeito sobre o desempenho global do indivíduo, incluindo, além da transferência, mudanças também em suas atitudes e motivação em relação ao trabalho. Esse nível é mais identificado em situações de aprendizagem que visam aumentar a motivação e o comprometimento organizacional, bem como reduzir tensões internas e facilitar a aceitação das mudanças organizacionais nos indivíduos, pois nesses casos o efeito do treinamento não pode ser observado apenas na mudança do desempenho do funcionário. Esses dois últimos construtos, generalização e transferência, têm sido confundidos na literatura como se fossem sinônimos. Mesmo que haja certa dissonância na literatura, a definição proposta por esses autores oferece certa clareza para seu entendimento.

O modelo de avaliação e controle do treinamento de Hamblin (1978) recebe destaque na revisão da literatura, uma vez que sua configuração, apesar de não ser muito recente, serve de base para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de tantos outros modelos atuais. Hamblin organiza seu sistema de avaliação do treinamento em cinco níveis: reações, aprendizagem, mudanças de comportamento no cargo, organizacional e valor final.

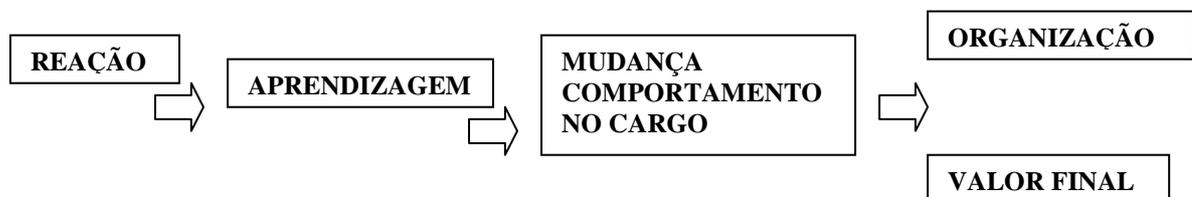


Figura 2: Os níveis de avaliação do treinamento. Fonte: adaptado de Hamblin (1978).

Os níveis de avaliação do Modelo de Hamblin (1978) mantêm uma inter-relação e retroalimentam os objetivos de cada etapa. Assim, os efeitos da reação são controlados a

partir dos objetivos para esse mesmo nível, os quais são previamente definidos. Para o autor, toda atividade de treinamento visa desenvolver a aprendizagem do indivíduo para seu melhor desempenho no cargo.

O primeiro nível de avaliação tem por objetivo obter informações sobre as reações dos treinandos ao treinamento e todas suas características. Segundo Hamblin (1978), uma reação positiva pode favorecer a aprendizagem, mas não a determina. Na sequência, o nível de aprendizagem tem como foco avaliar se houve aprendizagem sobre o tema do treinamento. E, somente se essa aprendizagem ocorreu, será possível investigar a mudança de comportamento no cargo, o terceiro nível do modelo, no qual é possível verificar se o indivíduo transferiu para seu trabalho o que aprendeu, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, no treinamento. Por último, há o nível da organização e o valor final. O nível da organização consiste na verificação de efeitos do aprendido pelos indivíduos sobre o funcionamento da organização, ou seja, se contribuiu para o alcance de seus objetivos. O valor final constitui o retorno para organização, que muitas vezes será medido em termos financeiros e outros, como desenvolvimento do capital humano (HAMBLIN, 1978).

Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001) ressaltam a necessidade de que estudos sobre impacto do treinamento no trabalho sejam intensificados com a utilização de modelos teóricos abrangentes e multivariados, além de destacarem a importância de diversificar os métodos de avaliação de treinamento com uso associado de observação, auto-relato e heteroavaliação, e investigar treinamentos em diversos domínios de aprendizagem. Foi nesse sentido que Borges-Andrade (2006) desenvolveu um modelo de avaliação de treinamento chamado Modelo de Avaliação Integrada e Somativa – o MAIS – pois esse método possibilita a análise e a interpretação integrada das informações obtidas, a fim de fornecer o maior número possível de subsídios para tomada de decisões sobre esses eventos e o programa instrucional, além de permitir o acúmulo de conhecimento relevante sobre o funcionamento de TD&E, visando à futura formulação de políticas e estratégias organizacionais.

Embora existam diversos modelos de avaliação de treinamento, é comum entre eles a concordância de que os efeitos do evento podem ser verificados em cinco níveis: reação, aprendizagem, mudança de comportamento no cargo, organização e valor final. Assim, conforme define Borges-Andrade (2006), a reação diz respeito às opiniões dos participantes sobre aspectos do evento, a aprendizagem corresponde a aquisição, pelos participantes, dos CHA's indicados nos objetivos. Em longo prazo, o comportamento no cargo se refere à utilização no trabalho das competências adquiridas. O nível da organização constitui em

mudanças que podem ter ocorrido no funcionamento da organização em que trabalham esses participantes e, por fim, o nível de valor final trata de alterações na produção ou nos serviços prestados por essa organização, ou em outros benefícios sociais e econômicos.

Quanto à avaliação no nível de retenção ou aprendizagem, Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001) consideram, em seu modelo *Impact*, que a avaliação de aprendizagem faz referência ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos de escores obtidos pelo participante por meio de testes ou provas de conhecimento, aplicadas pelo instrutor no final do treinamento. Ao encontro do que os autores demonstram, neste estudo foi utilizado o teste no início e ao final do treinamento, a fim de comparar o conhecimento do treinando sobre o assunto antes e depois do evento e, assim, poder atribuir valor ao treinamento.

### **1.2.1 Transferência de aprendizagem para um contexto de trabalho**

Ao estudar treinamento em organizações, um aspecto imprescindível para avaliar seu valor estratégico é verificar se ocorreu transferência de aprendizagem para o contexto de trabalho. Abbad, Nogueira e Walter (2006) argumentam que verificar a generalização não pressupõe que ocorreu ou ocorrerá a transferência. Esta diz respeito aos efeitos de treinamento formais planejados e executados em organizações de trabalho sobre o desempenho e atitudes da clientela treinada. Conforme o modelo de Abbad e Pilati (2005) e em consonância com Abbad e Borges-Andrade (2004), a transferência engloba a generalização, porém mantendo a idéia de que cada um desses construtos possui variáveis distintas.

Ainda para Abbad e Borges-Andrade (2004), a transferência pode ser lateral ou vertical. Na primeira, o indivíduo exibe alguns desempenhos que não foram diretamente aprendidos, mas são semelhantes a estes. Essa transferência refere-se a um tipo de generalização que inclui uma série ampla de situações com, aproximadamente, o mesmo grau de complexidade. Daí a explicação de que a transferência engloba a generalização. A transferência vertical, por sua vez, possibilita ao indivíduo a aprendizagem de capacidades mais complexas a partir de capacidades subordinadas, mais simples. De acordo com essa breve introdução aos conceitos de transferência e generalização, ficou estabelecido o uso nesta pesquisa do termo transferência de aprendizagem para estudar a aplicação, no trabalho, do aprendido em uma atividade educacional formal, em um treinamento.

Uma compreensão introdutória da relação entre os conceitos de transferência da aprendizagem e de competência também é relevante quando há a proposta do estudo de sua relação com o treinamento. De acordo com Abbad, Pilati e Pantoja (2003), a transferência de aprendizagem é definida em termos de aplicação eficaz, no trabalho, dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelo participante no treinamento. a mobilização desses conhecimentos, habilidades e atitudes constituem, por sua vez, o conceito de competência. É importante ressaltar que o conceito de competência utilizado aqui se refere a apenas uma das formas de entendê-la, a qual é predominantemente empregada entre os autores da área de TD&E. A noção de competência, de acordo com Bastos (2006), reporta-se à capacidade de o indivíduo lidar com cada situação de seu trabalho, mobilizando recursos adequados para oferecer respostas à situação específica. Dessa forma, mais do que um conjunto de conhecimentos e habilidades, a competência se define pela capacidade de mobilização de recursos pessoais. Assim, fica estabelecido que o objetivo maior do treinamento é o desenvolvimento da competência, que pode ser constatado pelo grau de transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho.

Competências são, portanto, combinações simultâneas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional e transferidas no âmbito organizacional (ANTONELLO, 2005). É a partir dessa concepção do conceito de competência que pode ser verificada a presença desta no desempenho do indivíduo como indicador de que a transferência do aprendido ocorreu.

A investigação do processo de treinamento, observando seus efeitos por meio da transferência do aprendido, oferece às organizações e aos seus profissionais possibilidades de intervir tanto no desenvolvimento de ações formais de educação, quanto no contexto organizacional. Pilati e Borges-Andrade (2004) esclarecem que as organizações devem investir em sistemas de avaliação de treinamento que objetivem aferir os diversos indicadores de mudança do comportamento no cargo, pois eles podem trazer subsídios importantes sobre o processo de avaliação que norteia a tomada de decisões educacionais. A compreensão de quais variáveis efetivamente interferem no resultado do treinamento no trabalho facilita as intervenções dos responsáveis no sistema de treinamento visando torná-lo mais efetivo (PILATI, BORGES-ANDRADE, 2005). Ao encontro dessa idéia, Pantoja e Borges-Andrade (2004) ressaltam que, para aumentar a probabilidade de ocorrer transferência de aprendizagem, a pessoa treinada precisa ser exposta a uma variedade de contextos e de atividades, e as informações a serem por ela armazenadas devem ser organizadas de forma que possam ser facilmente recuperadas e, futuramente, utilizadas em novas tarefas ou

situações organizacionais, ou seja, devem garantir precisão na elaboração dos objetivos de aprendizagem.

Conforme Borges-Andrade (2002), embora existam modelos de avaliação de treinamento já desenvolvidos e que são referência para novos estudos, a tendência tem sido construir um instrumento específico para cada organização, o que preserva os elementos da sua cultura. Investigar a transferência de aprendizagem requer avaliar mudança de comportamento no cargo. Para tanto, é necessário definir o que medir: serão comportamentos ou resultados? Em geral, o foco está no comportamento, mas há situações em que o foco da avaliação se atém aos resultados obtidos por meio dos comportamentos descritos nos objetivos. Outras questões que norteiam esse processo de avaliação são: em que nível de complexidade medir? Como medir: observar ou perguntar? Quem deve fornecer as respostas: treinandos, supervisores, colegas ou clientes? Essas questões constituem a base da construção de um instrumento de medida e sua forma de aplicação para avaliar a transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho.

Borges-Andrade (2002) argumenta que, em relação ao nível de complexidade da medida, ela pode ser em profundidade ou em largura. Em profundidade, a mensuração será sobre o que é previsto no plano de treinamento, isto é, sobre o uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas. Já o termo largura diz respeito a avaliar se o aprendido teve influência em outras dimensões do desempenho individual diferentes daquelas previstas no treinamento. Nessa pesquisa a avaliação do treinamento foi restrita aos objetivos delimitados previamente no planejamento instrucional, dessa forma, em profundidade.

Outro aspecto importante para a decisão de medir a mudança do comportamento no cargo por meio da transferência de aprendizagem é definir como será essa medição. O uso da observação direta, segundo Borges-Andrade (2002), muitas vezes, fica limitado por razões referentes à complexidade dos comportamentos a serem observados e à interferência da presença do observador. Assim, é o questionário a outra opção para a mensuração. Ademais, definir quem deverá responder às perguntas constitui outro comportamento importante na construção de um instrumento de avaliação de treinamento. As respostas podem ser obtidas por meio dos ex-treinandos com uso da auto-avaliação, por seus supervisores, colegas e clientes com a heteroavaliação ou por uma combinação das duas formas. Porém, a escolha depende da quantidade de pessoas treinadas e, principalmente, da política da organização, de como as chefias diretas percebem a heteroavaliação e de como os avaliados a percebem. Borges-Andrade (2002) ressalta que a combinação de auto e heteroavaliação seria o ideal, pois permite a constatação de diferenças e coincidências de opiniões. Esclarece ainda, que

uma adequada medida de aprendizagem deve comparar desempenhos antes e depois do treinamento, o que constitui o pré e o pós-teste.

A transferência da aprendizagem é uma importante variável indicadora da eficácia do treinamento e, por essa razão, seu estudo científico pode trazer mais contribuições para área de aprendizagem no trabalho. De acordo com Pantoja, Lima e Borges-Andrade (2001), é necessário que as pesquisas em TD&E passem a investigar e desenvolver mais intensamente conhecimentos e tecnologias que aperfeiçoem a aplicação do aprendido no ambiente pós-treinamento. Isso possibilita investir em um planejamento instrucional que já objetive a transferência de aprendizagem, bem como em um planejamento organizacional que prepare o ambiente para acolher e estimular essa transferência. Essa reflexão é compartilhada por Smith-Jentsch, Salas e Brannick (2001), ao demonstrarem que os objetivos das atividades de treinamento precisam ser claros para possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de novas competências e o entendimento de como e quando elas podem ser utilizadas no contexto de trabalho.

Em pesquisas estrangeiras, foi constatado que, no que se refere às características de treinamento, houve pequenos avanços, apesar de crescer o número de treinamentos baseados em tecnologias sofisticadas e de treinamento a distância (SALLAS; CANNON-BOWERS, 2001). Na preocupação de construir modelos teóricos que expliquem a transferência do aprendido em treinamento está a proposta feita por Szulanski (2000), que investiga as relações entre transferência de aprendizagem e dificuldades que afetam cada uma de suas etapas. O objetivo de seu estudo foi realizar uma análise das dificuldades no modelo do processo de transferência do conhecimento e possíveis preditores da dificuldade para cada estágio. Segundo o autor, a transferência é constituída de quatro fases ou estágios: a iniciação (*initiation*), que consiste na fonte da informação; a implementação (*implementation*), que revela proximidade com a decisão de transferir o conhecimento e, para isso, há atenção para mudanças que permitam a troca de informação e recursos entre a fonte e o receptor; rampa-acima (*ramp-up*) é a fase em que o foco é identificar e resolver problemas inesperados que possam prejudicar o desempenho pós-transferência; e por último, a integração ou assimilação (*integration*), que se revela pela realização de um desempenho satisfatório do indivíduo. Seu estudo foi realizado com a elaboração de uma escala tipo *Likert* sobre cada fase da transferência e aplicado em oito empresas, totalizando 271 questionários. Szulanski (2000) concluiu que seu modelo proporciona uma direção para identificar dificuldades na análise da transferência do conhecimento. Por distinguir as dificuldades de cada fase, o modelo propicia uma descrição e um exame empírico da evolução da dificuldade no processo de transferência.

### **1.2.2 Transferência da aprendizagem e sua relação com as características de treinamento**

Dentre as pesquisas estrangeiras estudadas por Abbad, Pilati e Pantoja (2003), algumas demonstraram no que avançou o conhecimento de que certas características de treinamento influenciam a transferência de aprendizagem. Foram estudos, no período de 1998 a 2001, que investigaram aspectos relativos à métodos, procedimentos e meios instrucionais e suas decorrências para eficácia do treinamento e demonstraram associação positiva com a transferência do aprendido. Na revisão estrangeira desses autores, foram constatados os seguintes resultados: estabelecimento de objetivos (específicos e difíceis) em treinamento (BROWN & LATHAM, 2000); estabelecimento de objetivos combinado com *feedback* em treinamento para uso de computador (HOLLIS-SAWYER & STERNS, 1999); estabelecimento de objetivos combinado com exercício de prática mental (MORIN & LATHAM, 2000); estabelecimento de objetivos combinado com *feedback* em treinamento de equipes (GULLY, 1998); procedimentos multimídia em treinamentos de uso do computador (CAUBLE & THURSTON, 2000); treinamento em relações interpessoais baseado em abordagem humanista (HALL; HALL & ABACI, 1997); procedimento de estímulo ao desenvolvimento de conhecimento estratégico que enfoca os elementos comuns e objetivos da tarefa (KONTOGIANNIS & SHEPHERD, 1999); estratégia instrucional múltipla que estimula a aquisição de conhecimentos e exercícios de aplicação da habilidade (BERGMAN & ZEHRT, 1999); modelação comportamental associada a procedimentos de estímulo à retenção e à codificação simbólica (YI, 1999); uso de vídeos contendo cenas de comportamentos sexuais inadequados em treinamentos para redução de comportamentos de assédio sexual (PERRY; KULIK & SCHMIDTKE, 1998).

As características de treinamento e a ocorrência da transferência do aprendido para o trabalho são importantes variáveis para desenvolver projetos instrucionais mais adequados às necessidades organizacionais e individuais. No trabalho de revisão da produção nacional sobre treinamento, realizado por Borges-Andrade e Abbad (1996), já foi constatada a baixa frequência com que pesquisadores tratavam de transferência do aprendido em treinamento, bem como do impacto do treinamento e características como projetos de treinamento, métodos, contextos e clientela específica. Segundo tais autores, são necessárias pesquisas que investiguem os métodos de treinamento, isolando seus componentes efetivos, dando-lhes significado teórico. Os tipos de competência incluídos nas taxonomias precisam ser

investigados, em contextos de treinamento, para que haja a definição de eventos instrucionais específicos a serem prescritos para sua aprendizagem.

Ainda sobre as características de treinamento relacionadas à transferência da aprendizagem, estudos revisados por Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001) demonstraram predominância de abordagens cognitivas de resultados de aprendizagem, as quais facilitam o planejamento instrucional, viabilizando a escolha de estratégias e meios de ensino compatíveis com os domínios de aprendizagem. Além disso, a transferência esteve positivamente relacionada aos seguintes aspectos do projeto de treinamento: apresentação das etapas de processamento de informações, sumarização, organizador gráfico, mapas, frases-chave, procedimentos similares de apoio à memorização; diversificação de problemas; ensino de estratégias de autogerenciamento e estabelecimento de objetivos; exercícios práticos como a simulação e a dramatização; exposição teórica e *feedback*; apresentação dos princípios e regras; e apresentação de *feedback* após o treinamento.

Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001), em seu Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – Impact – destacam, como características do treinamento predictoras do efeito deste no trabalho, alguns aspectos do programa instrucional que constam em seu instrumento de coleta. São considerados os comportamentos do instrutor em sala de aula por meio de um roteiro de observação (qualidade do desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos). Já os itens do planejamento instrucional abordados no instrumento de análise documental compreendem tipo ou área de conhecimento, duração (carga horária total e diária) e natureza do objetivo principal do curso, qualidade do material didático e número de participantes por turma. Na descrição desse modelo, todavia, não ficou clara a consideração de outros aspectos do planejamento do treinamento como procedimentos de ensino utilizado, exposição dos objetivos de ensino, seqüência de exposição do conteúdo que tem sido avaliado em outros estudos (ABBAD *et al.*, 2006) como características relevantes para facilitar a aprendizagem e sua transferência.

O estudo de Zerbini (2007), que buscou testar um modelo de avaliação de um treinamento a distância, mediado pela internet, revela um avanço para área de estudo das diversas características de treinamento e suas relações com a efetividade da aprendizagem. Nesse caso, a característica principal estudada foi a modalidade do treinamento: a distância. O curso avaliado foi oferecido pelo SEBRAE gratuitamente para alunos de todo o Brasil. Os dados foram coletados por questionários disponíveis na internet. Entre seus resultados,

Zerbini (2007) constatou que as reações favoráveis dos participantes aos procedimentos instrucionais estabeleceram relação positiva com a aplicação dos CHAs adquiridos para o ambiente de trabalho.

Para estimar uma relação positiva entre os treinamentos, a aprendizagem e sua transferência para o trabalho é importante considerar seu adequado planejamento e execução. De acordo com Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001), os processos de retenção em longo prazo e de transferência de treinamento são muito dependentes do ambiente, mas pouco pode ser afirmado sobre as características do treinamento, de acordo com a forma que tem sido executado: em forma de aulas expositivas em excesso, pouca oportunidade de colocar em prática o desempenho ensinado, falta de similaridade entre as situações de treinamento e de trabalho. Para que os treinamentos exerçam influência sobre a retenção e a transferência da aprendizagem, procedimentos instrucionais especialmente voltados para esse fim precisam ser testados e, além disso, modificados os procedimentos de levantamento de necessidades. É necessário testar procedimentos instrucionais que garantam maior retenção em longo prazo.

A relação de que características de treinamento possibilitam a transferência de aprendizagem ainda não é totalmente comprovada. Conforme os resultados encontrados por Abbad *et al.* (2001) não é possível tirar conclusões seguras sobre a relação entre características do curso e impacto do treinamento no trabalho. A eficácia dos diferentes procedimentos e métodos de treinamento é uma questão em aberto. Enquanto não forem feitas comparações entre procedimentos de treinamento tradicionais com as novas maneiras já relatadas, em seus efeitos em longo prazo sobre o comportamento do treinando, será prematuro concluir que as características dos cursos não influenciam o impacto do treinamento no trabalho. Serão necessárias pesquisas que examinem o efeito do uso dessas estratégias que visam à retenção e a transferência em diferentes ambientes e diferentes amostras para que possam ser generalizados com maior segurança os resultados de pesquisas nessa área. É com esse propósito que este estudo buscou comparar um evento instrucional tradicional com outro com maior uso de ações inovadoras.

### 1.2.3 O papel do profissional de treinamento, desenvolvimento e educação

Cada contexto organizacional tem suas particularidades, que influenciam as ações de TD&E e, conseqüentemente, o aprendizado dos indivíduos que nela trabalham. De acordo com Bastos (2006), o fenômeno da qualificação profissional é entendido como uma construção social, uma vez que as idéias e as práticas que configuram esse campo *no e para* o trabalho são historicamente construídas e trazem as marcas dos contextos sociais, culturais e políticos em que são inseridos. É nesse sentido que é importante para o profissional de TD&E estar atento aos fatores específicos de uma organização que modelam as políticas e práticas de treinamento, desenvolvimento e educação.

Outro aspecto a ser observado é a competência técnica e política do profissional de treinamento. Borges-Andrade (2006) depreende sobre a importância de que o profissional de TD&E tenha uma formação que privilegie o uso do conhecimento científico já produzido e disponível para desenvolver cada ação educacional na organização, que priorize o uso de técnicas e estratégias fundamentadas teoricamente e sistemas de avaliações validados com base na psicometria. A competência política consiste no comportamento do profissional de considerar as necessidades individuais tanto quanto às organizacionais, provendo o indivíduo de oportunidade para analisar criticamente o que vai aprender. O profissional de TD&E é, portanto, variável essencial a ser considerada, tanto quanto as características já mencionadas. Seus comportamentos em um planejamento de treinamento que objetivam possibilitar a aprendizagem e sua transferência são, segundo Abbad *et al.* (2006): criar expectativas de sucesso ou de confirmação de desempenho, informar objetivos ao aprendiz, dirigir a atenção do aprendiz, provocar a lembrança de pré-requisitos, apresentar o material de estímulo, prover orientação de aprendizagem, ampliar o contexto da aprendizagem por meio de novas situações ou exemplos, programar ocasiões de prática, visando repetir o desempenho, prover retroalimentação, confirmando ou corrigindo o desempenho.

O profissional de treinamento não poderá ser o único responsável pelos resultados positivos ou negativos atingidos, pois treinar pessoas exige a composição de um cenário formado por treinandos, treinadores, organização, objetivos, tempo, recursos disponíveis, contando ainda com a variação do grau de comprometimento dos envolvidos (CAMPOS *et al.*, 2004). Dessa forma, os mesmos autores ressaltam que as demais variáveis, como as instrucionais, as contextuais e individuais, devem ser avaliadas num conjunto determinante do

efeito do treinamento no trabalho, e não isolar o sucesso ou fracasso da ação em apenas uma das variáveis preditoras.

### 1.3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A aprendizagem é o foco de qualquer ação educacional nas organizações; portanto, entender seu conceito oferece base para compreender cada forma de aprender. O conceito de aprendizagem, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), faz referência a mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, não resultantes apenas da maturação, mas, principalmente, de sua interação com o meio. Zanelli e Silva (2008) esclarecem que a aprendizagem ocorre primeiro no âmbito individual. No grupo, os resultados das elaborações individuais são interpretados e legitimados em esquemas compartilhados que estabelecem guia para as ações. Já no âmbito organizacional, a aprendizagem é revelada por indicadores, como evidências de processos de descoberta e correção de erros, no aprimoramento das ações voltadas para o conhecimento, compreensão dos eventos, inovação e aquisição de novos padrões de comportamento.

Senge (2002) depreende que as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem e com seu domínio pessoal conseguem utilizar esse aprendizado e compartilhá-lo na organização. Zanelli e Silva (2008) corroboram a idéia de Senge (2002) e ressaltam, ainda, que a aprendizagem organizacional depende da individual, mas uma não implica diretamente a outra, pois o fato de que em uma organização as pessoas aprendam intensamente não significa que a aprendizagem organizacional será desenvolvida. A chave está na eficácia com que as pessoas transferem os resultados de suas experiências para os processos de trabalho, de maneira a legitimá-los e constituir uma memória coletiva que facilite a aquisição, distribuição e utilização do conhecimento. Essa eficácia pode ser relacionada às ações de TD&E, as quais objetivam possibilitar esse processo de transferência do individual para o grupo e, então, do grupo para o organizacional. Para isso, é importante que os objetivos individuais estejam, de alguma forma, alinhados aos da organização, a fim de haver consonância na busca da competência desejada.

Antonello (2005) sustenta, ainda, que a aprendizagem organizacional é um processo socialmente construído à medida que o indivíduo interage com o meio e as pessoas na criação da realidade organizacional, sendo, portanto, um agente ativo no desenvolvimento de sua

aprendizagem e no compartilhamento dela com esse meio e as pessoas ao seu redor. Para tanto, consonante com Abbad e Borges-Andrade (2004), há dois tipos de aprendizagem que ocorrem dentro da organização de trabalho, a natural e a induzida. A natural ocorre informalmente por tentativa e erro, imitação, observação, busca de ajuda interpessoal e de materiais escritos. Acontece de maneira pouco sistemática e de acordo com as preferências, os estilos e ritmos pessoais. A aprendizagem induzida, por sua vez, constitui-se de situações estruturadas, criadas especialmente para aperfeiçoar a aquisição, retenção e generalização e transferência de CHA's, como os treinamentos. Assim, esse entendimento de aprendizagem induzida permite confirmar que o estudo realizado teve seu foco numa ação formal de indução à aprendizagem.

### **1.3.1 Variáveis que influenciam o resultado da aprendizagem nas organizações**

As variáveis estudadas nesta pesquisa constituem o aspecto instrucional do treinamento. Conforme a revisão de literatura estrangeira e nacional realizada por Abbad, Pilati e Pantoja (2003), há três conjuntos de variáveis que compõem os modelos que buscaram compreender quais fatores influenciam os resultados do treinamento no trabalho: instrucionais, contextuais e individuais. As variáveis instrucionais referem-se às características do treinamento, dentre as quais estão o tipo/natureza do treinamento, carga horária, área de conhecimento do curso, natureza do objetivo principal, proximidade das atividades do curso às situações de trabalho, natureza e qualidade das avaliações de aprendizagem, estratégias e procedimentos instrucionais, entre outras. As variáveis contextuais dizem respeito ao suporte social, gerencial e material à transferência, ao contexto e clima social no trabalho e ao suporte organizacional. Por último, as variáveis individuais são constituídas por informações demográficas e funcionais relacionadas ao repertório de entrada do participante no curso, interesse no curso, interesse em aplicar o aprendido, satisfação com o trabalho, liberdade para tomar decisão sobre como realizar a tarefa, grau de rotina nas atividades, grau de inovação, auto-eficácia, *locus* de controle, motivação para o treinamento etc.

Além de um evento instrucional adequado e elaborado conforme as necessidades dos treinados e da organização, também é necessário, para que ocorra a transferência do aprendido para o trabalho, o apoio organizacional ao treinado. Abbad e Sallorenzo (2001) destacam que há fortes evidências de que uma nova habilidade aprendida em treinamento pode não ser

transferida para o trabalho por falta de apoio organizacional. Acrescentam os autores, além disso, que saber e querer fazer alguma coisa de modo eficaz não são condições suficientes à transferência positiva de treinamento, pois há variáveis no ambiente organizacional que controlam os efeitos do treinamento e de outras formas de instrução. Ademais, Lacerda e Abbad (2003), em seu estudo, desenvolveram o conceito de suporte pré-treinamento, o qual constitui a opinião do participante quanto ao empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a sua participação em eventos instrucionais. A variável suporte à transferência, conforme Meneses e Abbad (2003), compõe o apoio psicossocial de chefes e colegas e o suporte material fornecido no ambiente para o uso eficaz no trabalho das novas habilidades aprendidas.

No estudo de Lacerda e Abbad (2003), foi demonstrado que três variáveis são preditoras do efeito do treinamento no trabalho: suporte psicossocial, valor instrumental do treinamento e reação ao desempenho do instrutor. O conceito de instrumentalidade de treinamento trata da crença do indivíduo de que as novas habilidades adquiridas em um curso podem ser úteis para atingir recompensas de várias naturezas, bem como, o valor que ele atribui a cada recompensa. Essa variável demonstrada pelos autores se refere aos aspectos individuais que, assim como o suporte, também são preditores da transferência. Meneses e Abbad (2003), em seu estudo sobre preditores individuais e situacionais do impacto do treinamento no trabalho, constataram que a auto-eficácia, uma característica da clientela, teve relação positiva com o impacto do treinamento no trabalho. Outras características individuais que podem exercer influência sobre o efeito do treinamento são: a auto-eficácia, locus de controle, motivação para o treinamento, comprometimento organizacional (PILATI, BORGES-ANDRADE, 2005; MENESES, ABBAD, 2003; ABBAD, PILATI, PANTOJA, 2003; SMITH-JENTSCH, SALAS; BRANNICK, 2001).

Nas organizações de trabalho, podem ser encontradas todas essas variáveis, contextuais de suporte organizacional e as individuais, como a auto-eficácia, o locus de controle, o valor instrumental e a motivação, as quais constituem a dinâmica destas e determinam também as condições de aprendizagem. O ambiente organizacional é um local propício ao desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, segundo Zanelli e Silva (no prelo), a organização é um sistema aberto e socialmente construído, constituído por pessoas em constante interação, o que proporciona contínuo compartilhamento de suas aprendizagens.

Há uma interdependência das três variáveis preditoras do impacto do treinamento. O treinamento sozinho parece não ser capaz de produzir efeitos duradouros sobre o comportamento do participante, porque a transferência de aprendizagem para o trabalho

depende também do contexto pós-treinamento, ou seja, das variáveis de suporte e individuais (ABBAD, BORGES-ANDRADE, SALLORENZO, GAMA, MORANDINE, 2001).

A sistematização do conhecimento sobre TD&E, transferência da aprendizagem e contexto de trabalho possibilita a compreensão do valor estratégico que tem a atividade de treinamento dentro de uma organização de trabalho. As pesquisas científicas nacionais e estrangeiras consultadas para esta pesquisa constituem um panorama da área de treinamento, que ressalta a necessidade de continuidade de estudos científicos e demonstra o quanto esse conhecimento produzido pode auxiliar no processo de aprendizagem individual e na consecução dos objetivos organizacionais. Entretanto, ainda há entre profissionais da área, uma tendência de não se apropriarem desse conhecimento, o qual poderia contribuir para sua atuação. O uso desse conhecimento permite à organização estabelecer intervenções em seu contexto e também em seu próprio sistema de treinamento.

O treinamento é uma ação educacional, amplamente utilizada nas organizações, e merece, portanto, receber maior foco em investigações científicas a fim de ampliar o conhecimento existente e prover os profissionais da área com técnicas, métodos, procedimentos, enfim, de conhecimento teórico, para assim beneficiar as pessoas e as organizações. Aspectos do contexto e das pessoas treinadas são os principais focos das pesquisas no que diz respeito à relação com a transferência da aprendizagem. Foi a partir da constatação da carência de estudos sobre os aspectos instrucionais que se propôs uma pesquisa visando identificar a relação das características do treinamento com a transferência da aprendizagem. O treinamento não tem por objetivo somente a transmissão da informação, mas sim sua sistematização e, principalmente, sua difusão no âmbito organizacional. Dessa forma, verificar que características do treinamento possibilitam a transferência da aprendizagem do indivíduo para seu contexto de trabalho pode oferecer benefícios para o indivíduo que consegue aplicar o que aprendeu em seu meio, bem como, para a organização, que poderá desenvolver planejamentos instrucionais mais efetivos no que concerne aos seus objetivos.

## 2 MÉTODO

Para investigar os aspectos que constituem os fenômenos de interesse desta pesquisa, quais sejam, características de treinamento, transferência de aprendizagem e contexto de trabalho, foram delimitadas na revisão da literatura as variáveis que os constituem, a fim de definir que variáveis seriam observadas e quais deveriam ser controladas para não interferirem no resultado do trabalho. Para verificar quais as características de treinamento possibilitam a transferência de aprendizagem em uma organização de confecção de moda feminina, foram comparados os resultados de dois treinamentos, em termos de transferência do aprendido para o trabalho, com o mesmo módulo, mas diferindo em seu planejamento ou estabelecimento de suas características.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A pesquisa proposta foi desenvolvida na ESTRELA (nome fictício), uma empresa privada no ramo de vestuário feminino. A ESTRELA iniciou suas atividades em abril de 1997 na cidade de Florianópolis – SC, com a missão de produzir e comercializar roupas femininas, que seguissem as últimas tendências da moda e tivessem constante renovação de seus estoques. Iniciou suas atividades como loja multimarcas e em 2000 se tornou uma mono marca, passando a ter fabricação própria e venda exclusiva de seus produtos. De 2000 a 2002, a marca foi formatada e filiada à Associação Brasileira de Franquias (ABF) e, a partir de então, iniciou o processo de abertura de franquias e de distribuição de seus produtos em lojas multimarcas.

Atualmente, a empresa conta com 22 lojas, sendo duas lojas próprias e 20 franquias. Também distribui seus produtos em mais de 200 pontos de vendas multimarcas em todo o País. As franquias e lojas próprias estão distribuídas nas seguintes cidades: (1) Porto Alegre – RS, (1) Criciúma – SC, (1) Palhoça – SC, (2) São José – SC, (7) Florianópolis – SC, (1) Balneário Camboriú – SC, (1) Blumenau – SC, (1) Joinville – SC, (2) Curitiba – PR, (1) São José dos Campos – SP, (1) Aracaju – SE, (1) Natal – RN, (1) Castanhal – PA. A distribuição de produtos às lojas multimarcas é realizada por meio de cinco representantes comerciais que

atuam nos seguintes Estados do País: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O Sistema de Franquias foi implementado com a proposta de expandir as unidades de negócio da empresa (por meio da Franquia), pois esse sistema representa uma forma efetiva e segura tanto para o franqueador, quanto para o franqueado.

A estrutura física da empresa, localizada em São José – SC, conta com 1.200m<sup>2</sup>, na qual trabalham 52 funcionários. Sua estrutura hierárquica é composta por um diretor presidente, gerente financeiro, gerente comercial, gerente de produção, estilista, gerente de marketing e gerente de informática. Cada gerência tem uma equipe de funcionários para o desempenho de suas funções. Assim, a atividade de treinamento está vinculada à Gerência Comercial. Já nas franquias, cada uma tem no quadro de funcionários de 4 a 9 pessoas, variando conforme o tamanho da loja.

A empresa é responsável pelo processo de pesquisa, desenvolvimento e criação da coleção, terceirizando parte do processo produtivo (costura, lavanderia e estamparia). Seus produtos são destinados ao público jovem e feminino das classes média e alta da sociedade. A composição de cada coleção conta com, aproximadamente, 400 itens, entre os quais, calças, saias, bermudas, vestidos, blusas, casacos, jaquetas e acessórios congêneres.

O suporte ao franqueado oferecido pela empresa envolve elaboração do projeto arquitetônico, projeto mercadológico, material promocional, propaganda e publicidade, projeto de operação, orientação sobre métodos de trabalho, treinamento de pessoal, projeto financeiro, escolha de equipamento e instalação, projeto organizacional.

Para que a proposta da ESTRELA seja atingida em toda a sua dimensão e representatividade, o franqueador promove a transferência de sua experiência ao franqueado, por meio da manualização dos procedimentos inerentes à operação da franquia, seguida de treinamento inicial e continuado, bem como de informações referentes ao nicho de mercado em que atua. O treinamento e desenvolvimento pré-operacional e continuado, do franqueado e sua equipe, é prestado pela equipe do franqueador conforme calendário preenchido pela ocasião da assinatura do contrato de franquia.

Na abertura de franquia, é realizado um treinamento geral de integração à cultura e às normas da empresa e, bem como sobre aspectos específicos em vendas, gerência de loja e produtos. Também, a cada nova coleção são realizados treinamentos de reciclagem com os funcionários da franquia. Conforme sejam percebidas necessidades, tanto pela empresa quanto pela gerência da franquia, treinamentos isolados são planejados. Os treinamentos são planejados pela gerência comercial e executados pela supervisora de lojas.

## 2.2 SUJEITOS

Foram sujeitos da pesquisa o universo das vendedoras de todas as franquias da Grande Florianópolis. Para tanto, as características dos sujeitos consideradas necessárias para destacar a homogeneidade foram: escolaridade mínima de ensino médio completo, com mesma média de idade e de quantidade de participações em treinamentos da empresa. Os sujeitos foram divididos em dois grupos de treinamento, sendo um constituído por 20 pessoas e outro com 23.

## 2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Foram fontes de informação: as pessoas que participaram da pesquisa por meio dos questionários de pré e pós-teste, questionários de heteroavaliação, documentos que constituem planos ou registro de treinamentos anuais da organização, além do próprio material utilizado nos treinamentos.

## 2.4 AMBIENTE PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES

Os locais onde foram realizadas as etapas da pesquisas eram a sala de treinamento de um centro de eventos na cidade de Florianópolis e o ambiente de trabalho de cada participante. Foram levados em consideração aspectos que pudessem interferir em qualquer momento, como, por exemplo, ruídos, ventilação, temperatura, qualidade dos materiais utilizados, orientação sobre os questionários, sigilo da identidade do respondente, bem como a presença de pessoas não participantes da pesquisa.

Já o acesso aos documentos foi obtido por meio da Gerência Comercial, na sede da empresa, em São José – SC.

## 2.5 INSTRUMENTOS

Para medir o repertório de entrada dos sujeitos sobre o conteúdo do treinamento, foi utilizado o pré-teste e, depois do treinamento, para medir o que os participantes haviam acrescentando em seu aprendizado sobre o conteúdo ensinado, foi utilizado o pós-teste.

O pré-teste tem a forma de questionário estruturado com perguntas abertas, conforme o APÊNDICE 2. Já no pós-teste (APÊNDICE 3) há, além das questões abertas, uma parte composta de questões fechadas para avaliar as características de treinamento ou a reação dos treinandos ao treinamento.

Outro instrumento foi o questionário de heteroavaliação (APÊNDICE 4), o qual foi respondido pelo superior direto de cada vendedora. Esse instrumento teve o objetivo de medir a ocorrência da aplicação no trabalho do aprendido durante o treinamento. É composto das aprendizagens a serem apresentadas pelas treinadas após o treinamento e de uma escala de avaliação para cada item.

Também a técnica de observação com anotações cursivas foi utilizada nos dois treinamentos. O roteiro foi semi-estruturado conforme os aspectos relevantes para a pesquisa (APÊNDICE 7).

## 2.6 PROCEDIMENTOS

### 2.6.1 Escolha dos sujeitos

Para realizar a investigação, foi escolhida uma empresa privada do ramo de vestuário feminino, com sua sede na cidade de São José – SC. A escolha dessa empresa foi definida por ser o treinamento uma das atividades constantes e necessárias à consecução do objetivo da organização, qual seja, “oferecer excelência na produção de seus produtos e no atendimento aos seus clientes”. Além disso, sua estrutura dividida em franquias permitiu a execução da pesquisa, de forma isolada, com dois grupos de treinamento sem que houvesse contato entre estes durante o período da coleta de dados.

Os participantes constituíram o universo de funcionários da empresa e foram divididos em dois grupos homogêneos. A homogeneidade foi garantida pelos critérios de média de idade e de participação em treinamentos da empresa, escolaridade mínima de segundo grau completo e ocupar cargos de vendas. A distribuição dos grupos foi realizada de forma intencional, pois era necessário que vendedoras da mesma franquia participassem do mesmo treinamento, a fim de impedir troca de informações sobre os treinamentos entre vendedoras de grupos diferentes. Foi considerada ainda, a quantidade de vendedoras por franquia, o que gerou um grupo com três vendedoras a mais que o outro, sendo todas da mesma franquia e, portanto, não poderiam ficar em grupos distintos.

### **2.6.2 Escolha das outras fontes de informação**

Foram estudados documentos que constituem o próprio material utilizado nos treinamentos da organização, pois estes forneceram informações essenciais para a compreensão das práticas educacionais nessa organização.

### **2.6.3. Elaboração dos instrumentos utilizados**

O questionário do pré-teste (APÊNDICE 1) foi composto por uma parte para registro dos dados demográficos relevantes do sujeito, dentre eles, idade, sexo, escolaridade, estado civil, profissão, cargo, número de participação em treinamentos, tempo que trabalha na empresa, participação em outros treinamentos. A outra parte do questionário apresentava questões referentes ao conteúdo do treinamento que foi realizado sobre produtos e técnicas de vendas da Estrela. O pré-teste teve a finalidade de verificar o repertório das vendedoras sobre o assunto objeto do treinamento, a fim de identificar competências anteriores ao treinamento. Essa parte do questionário era formada por 14 questões abertas sobre produtos da Estrela, técnicas e fases de venda.

O questionário do pós-teste (APÊNDICE 2) era composto pelas mesmas 14 questões do pré-teste, para verificar se houve aprendizagem dos objetivos do treinamento. O pré-teste teve por objetivo conhecer o repertório de entrada do sujeito e, o pós-teste, avaliar a retenção da aprendizagem dos participantes a respeito do conteúdo do treinamento.

As questões, do pré e pós-teste, foram elaboradas com base no material teórico utilizado pela empresa para conduzir seus treinamentos de vendas. São apostilas obtidas de uma consultoria comercial que define as etapas e comportamentos das vendedoras para ampliar o sucesso da venda. Além disso, alguns artigos de conhecimento científico sobre vendas puderam contribuir para a construção do questionário.

Anexo ao pós-teste há outro questionário com sete questões fechadas, o qual teve por objetivo obter a opinião do participante sobre as características do treinamento, ou seja, sua reação. As questões fazem referência às características do treinamento, natureza e clareza dos objetivos de ensino, seqüência de ensino do conteúdo, procedimentos instrucionais utilizados, meios de ensino utilizados e comportamento da instrutora, as quais já estão delimitadas na literatura e foram selecionadas para serem objeto de estudo desta pesquisa.

O questionário de heteroavaliação (APÊNDICE 3) foi composto por 13 itens, que explicitam as aprendizagens a serem desenvolvidas no treinamento, dispostos numa escala em que o superior direto indica a ocorrência da aplicação do aprendido durante o treinamento, no ambiente de trabalho, para cada vendedora. A escala do tipo *Likert* foi constituída com alternativas de resposta para cada aprendizagem: (3) completa, (2) moderada, (1) reduzida, (0) sem ocorrência. Devido ao fato de a gerente ter uma tabela guia para conferir clareza a cada aprendizagem da vendedora antes de avaliá-la, foi definida a escala de escolha forçada, pois para alcançar o objetivo proposto para o instrumento foi necessário o posicionamento do avaliador.

Os itens do questionário de heteroavaliação são equivalentes às questões do pré e pós-teste e, portanto, constituídos de aprendizagens de cada etapa e técnica do processo de vender.

Depois de elaborados, os questionários foram avaliados quanto a sua forma, clareza, objetividade e precisão de linguagem. Então, posteriormente foram realizadas as alterações apontadas na testagem e assumido seu formato definitivo.

O roteiro de observação com anotações cursivas (APÊNDICE 4) foi estabelecido com tópicos que correspondem às características do treinamento, que são foco deste estudo: programação, ambiente, recursos didáticos (meios de ensino e procedimentos), seqüência de exposição do conteúdo, exposição dos objetivos gerais e específicos, tempo de cada atividade, material de apoio ao treinando, comportamento da instrutora e observações gerais. O objetivo desse instrumento foi verificar os pontos de intervenção para o grupo seguinte e obter informações sobre a realização do treinamento da empresa, além de possibilitar a comparação dos aspectos observados entre os grupos.

#### **2.6.4. Aplicação dos instrumentos**

Os sujeitos constituíram dois grupos de treinamento, um de controle e um de intervenção. A pesquisa foi, portanto, de caráter quase-experimental, a qual é definida por Campbell e Stanley (1979) como manipulação de pelo menos uma variável a fim de verificar sua relação ou efeito sobre outra ou outras, diferindo dos experimentos, apenas pelo fato de que os sujeitos não são distribuídos nos grupos aleatoriamente, mas os grupos já estão formados antes do experimento.

O grupo de controle teve participação em um treinamento padrão da empresa. Antes de iniciar as atividades do treinamento, foram apresentados os objetivos da pesquisa e esclarecido sobre a participação de cada vendedora. Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1) e, após seu preenchimento pelas participantes, o questionário de pré-teste (APÊNDICE 1) foi entregue às vendedoras, as quais tiveram um tempo máximo para preenchimento de 30 minutos. Foi esclarecido às participantes que se tratava de uma avaliação prévia do conhecimento delas a respeito do assunto que seria tema do treinamento, sem que houvesse qualquer relação com a avaliação de seu desempenho.

O treinamento seguiu das 09h30 até às 18h30 do dia 5 de agosto de 2007. Ao final das atividades, as participantes foram convidadas a responder ao pós-teste (APÊNDICE 2). Também foi explicado que esse questionário permitiria avaliar o quanto elas conseguiram aprender sobre o conteúdo ensinado e como elas avaliaram algumas características do treinamento. O tempo de preenchimento desse questionário também foi de 30 minutos.

Para manter uma forma de controle, cada questionário tinha um pequeno quadrado designado como número de controle, no qual foram estabelecidos números para cada participante. Dessa forma, o pré-teste 1 e o pós-teste 1 pertenciam à mesma pessoa, e assim sucessivamente.

O grupo de intervenção, no qual houve modificação no planejamento e na execução, segundo as características de treinamento já demonstradas na literatura, foi realizado no dia 19 de agosto de 2007. Nesse grupo, também foram aplicados o pré-teste (APÊNDICE 1) e pós-teste (APÊNDICE 2) com as mesmas instruções e tempo de preenchimento do grupo de controle.

Os grupos foram formados por sujeitos de diferentes Unidades de Franquia da Empresa Estrela para não haver contato entre eles, uma vez que os questionários de heteroavaliação deveriam ser aplicados com um intervalo mínimo de duas semanas após a execução do treinamento. Esse prazo foi respeitado a fim de garantir o tempo necessário, conforme a literatura, para a ocorrência da aplicação do aprendido no contexto de trabalho. Ambos os grupos tiveram em sua condução a mesma instrutora e foi ministrado o mesmo conteúdo, contudo, no grupo de intervenção, houve alteração de algumas características do evento, previstos por esta pesquisa, como exemplo: meios de ensino e procedimentos.

As demais variáveis que estabelecem relação com a transferência de aprendizagem são as variáveis de suporte e as individuais. O controle das variáveis de suporte foi facilitado, pois as condições físicas, materiais e de suporte são padronizadas para cada Unidade de Franquia da Estrela. Quanto às variáveis individuais, algumas constituem as características de

cada sujeito da pesquisa, já delimitadas nos dados demográficos, como escolaridade, participações em treinamentos da Estrela e outros treinamentos.

### **2.6.5 Realização do treinamento**

O treinamento para os dois grupos teve o mesmo conteúdo ou módulo sobre produtos e técnicas de vendas da Estrela, com predomínio da mesma natureza de objetivos (cognitiva e afetiva). No grupo de intervenção, porém, durante seu planejamento e execução, foram consideradas, como previsto para realização desta pesquisa, as etapas e características de um treinamento, que de acordo com Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006), correspondem às características de treinamento conhecidas como relevantes para um efeito positivo da instrução sobre o desempenho do indivíduo.

O treinamento para o grupo de controle é descrito conforme as características consideradas em seu planejamento pela organização, a fim de comparar com o evento do grupo com intervenção e verificar possíveis dissonâncias e lacunas existentes.

#### **2.6.5.1 Treinamento da empresa – Grupo de Controle**

Para acompanhar o treinamento da empresa, foi utilizado um roteiro com observações cursivas (APÊNDICE 4), composto pelas características de treinamento estudadas: ambiente, recursos didáticos (meios de ensino e procedimentos), seqüência da exposição do conteúdo, exposição dos objetivos do treinamento, comportamento da instrutora, material de apoio ao treinando (apostila), tempo de cada atividade, número de vezes que a instrutora expõe os objetivos de ensino e solicita participação das vendedoras, forma de avaliação.

O treinamento iniciou com uma hora de atraso, às 10h da manhã. A primeira parte foi estendida até 12h45, quando houve uma pausa para o almoço. O retorno das atividades foi às 14h, que finalizaram às 18h30. A ausência de planejamento dos horários das atividades gerou complicadores, como pouco tempo para as atividades mais relevantes aos objetivos, agitação das participantes que não tinham informação sobre intervalos, ou mesmo sobre o horário do término do evento.

Não houve um plano instrucional redigido e distribuído para as participantes do evento. Assim, a programação do dia não ficou clara e definida para as participantes. O conteúdo foi distribuído da seguinte forma:

- 10h às 11h15 – breve apresentação da marca já seguida do tema produtos da Coleção Verão 2008;
- 11h15min às 12h45 – atividade sobre a maquiagem dessa coleção que deve ser usada pelas vendedoras;
- 12h45 às 14h – Almoço;
- 14h às 14h30 – Informações sobre Marketing da empresa;
- 14h30 às 18h – Treinamento de técnicas de vendas.

Essa distribuição do programa de ensino restringiu o tempo para o ensino dos principais pontos do treinamento: produtos e técnicas de vendas.

O ambiente do treinamento apresentou temperatura agradável, iluminação adequada, cadeiras, acesso a água e sanitários. O ponto a destacar foi a distribuição das cadeiras, as quais estavam dispostas uma atrás da outra como em sala de aula durante o tema “técnicas de vendas”, não favorecendo a interação entre as participantes.

Os meios de ensino utilizados foram projetor de imagens, computador, apostila sobre a marca e seus produtos, materiais de trabalho (roupas, acessórios e sapatos), equipamento de trabalho (arara para roupas, sacola).

Já sobre os procedimentos, o mais utilizado foi a exposição oral, além de outros como o uso de exemplos utilizando alguns produtos da marca e simulação de vendas. A simulação de vendas durou cerca de 2 horas e 40 minutos. Cada participante era convidada a levantar e simular uma venda à outra, que era a cliente. Todas as vendedoras participaram da simulação. O foco era a pessoa que estava na atividade, não havendo observações ou dicas das demais que assistiam.

A seqüência de exposição do conteúdo seguiu a apostila na parte dos produtos. O assunto técnicas de vendas não constava na apostila e foi exposto por ordem aleatória, não considerando os requisitos entre as fases de vendas.

Os objetivos de ensino não estavam escritos na apostila e nem na abertura da apresentação em *data show*. O objetivo foi exposto oralmente pela instrutora ao iniciar o evento e depois, mais uma vez na parte de técnicas de vendas. Esse objetivo foi delimitado apenas em termos gerais, como “habilitar para vendas”, e foi construído baseado no comportamento do instrutor e não dos treinandos.

O material de apoio utilizado, a apostila, continha breve apresentação da marca e sua estrutura, e a sua maior parte é composta de informações sobre os produtos da “Coleção verão 2008”: temas da coleção, cores, estampas, diferentes componentes de tecidos, símbolos de lavagem e conservação dos têxteis, tipos de lavagens e modelagens de *Jeans*. A parte sobre técnicas de vendas e um plano instrucional não constavam na apostila

O material utilizado em *data show* pela instrutora continha *slides* que reproduziam exatamente a apostila na parte de produtos e, na parte de técnicas de vendas, a qual não constava na apostila, foi exposta nos *slides* sem uma seqüência cronológica ou de pré-requisitos entre as etapas da venda, apresentando as fases de vendas intercaladas com sugestões de todas as fases. Os *slides*, visualmente, eram muito cheios de conteúdo, o que prejudicava a leitura, e não seguiam uma seqüência lógica.

A forma de avaliação não foi delimitada e apresentada às participantes no início do evento. Apenas quando foram utilizadas ações de premiação, foram declaradas as condições da avaliação: vendedoras com melhor desempenho durante a simulação e também para aquelas que aceitavam convite para responder alguma pergunta.

O comportamento da instrutora foi caracterizado por abrir espaço para perguntas a cada item que expunha: ela expôs o objetivo do treinamento três vezes e solicitou participação das vendedoras também em três momentos: demonstração do produto, perguntas recapitulando cada fase e na simulação de vendas. Ao expor o conteúdo sobre vendas, a instrutora não estabeleceu uma seqüência clara das diferentes etapas da venda e utilizou “dicas” no meio da exposição, o que acarretou alguma confusão sobre qual fase estava focada cada parte da apresentação.

#### 2.6.5.2 Treinamento com Intervenção

A intervenção no planejamento e execução do treinamento da organização foi proposta com base na observação realizada do grupo de controle e, principalmente, na literatura estudada. A participação da instrutora foi integral no treinamento do grupo de controle. Já no grupo de intervenção, o planejamento do treinamento foi orientado pelas demais intervenções, relatadas a seguir e que fizeram parte fundamental das decisões durante o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Antes de estabelecer as intervenções, houve um encontro com a mesma instrutora para esclarecê-la das etapas seguintes da pesquisa e agendar os dias para orientação nas

mudanças de seu comportamento como instrutora. Ocorreram dois encontros com duração de três horas para essa finalidade.

A proposta de intervenção iniciou pela elaboração do Plano Instrucional do Treinamento (APÊNDICE 5), que estava na parte inicial da apostila. Os aspectos considerados no Plano foram: objetivo geral, programação das atividades e objetivos específicos de cada uma, seqüência de ensino dos conteúdos, meios de ensino utilizados, procedimentos ou técnicas de ensino, formas de avaliação, carga horária total do treinamento, material de apoio ao treinando e referências.

Os objetivos geral e específicos foram descritos em termos do que o aprendiz seria capaz de fazer após o treinamento, e os verbos utilizados para descrever esses objetivos foram delimitados de maneira a garantir que se refiram a ações observáveis.

A seqüência de ensino dos conteúdos foi estabelecida de acordo com os pré-requisitos, ou seja, cada fase da venda era exposta conforme a anterior tivesse esclarecido conteúdos necessários ao entendimento da próxima, e ainda, em virtude da ordem de execução das atividades.

As técnicas ou procedimentos de ensino utilizados foram exposição oral, simulação de vendas, dramatização, discussão em grupo orientada e filme. Ao lado de cada técnica, encontrava-se descrito, brevemente no plano, o seu significado.

Os meios utilizados foram: impressos, como a apostila, *slides*, microcomputador, projetor de imagens, materiais de trabalho, como roupas, sapatos, acessórios, equipamentos de trabalho (as araras de roupas, cabides, sacolas, calculadora etc.) e aparelho de DVD. Esses meios foram escolhidos, pois ofereciam suporte ao desenvolvimento das técnicas selecionadas.

As formas de avaliação do aprendido, utilizadas como procedimento durante o treinamento, foram exercícios práticos de dramatização, simulação, questionário sobre o conteúdo ensinado e perguntas orais. Durante a dramatização há a interação direta do instrutor e dos treinandos, o que possibilita uma avaliação instantânea do comportamento do treinando. O questionário sobre o conteúdo ensinado contribui para reforçar o conhecimento adquirido sobre determinado assunto e, as perguntas orais auxiliam na seqüência do ensino, à medida que permitem sanar eventuais dúvidas.

Os materiais de apoio ao treinando foram a apostila oferecida pela empresa, além de sugestões de livros e filmes que permitiriam refletir sobre o atendimento ao cliente e sobre

negociação e vendas. Ao final do Plano Instrucional, constaram as referências utilizadas para sua elaboração.

A definição dos itens do Plano Instrucional (APÊNDICE 5) envolveu as etapas da construção do planejamento do treinamento, conforme delimitado na literatura por Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006), como uma forma de maximizar a possibilidade de transferência do aprendizado para o contexto de trabalho.

O primeiro passo para elaborar o planejamento do treinamento foi esclarecer as necessidades dessa organização para então transformá-las em objetivos de ensino. A necessidade de aprimorar o desempenho das vendedoras, bem como, de estimular o maior uso de conhecimentos sobre os produtos para auxiliar na venda foi apontada pela instrutora, a qual esteve em cada franquia da Estrela, antes da realização dos treinamentos, conversando com gerentes e proprietários e também observando as vendedoras em seu trabalho. Não há um instrumento desenvolvido pela empresa para levantamento de necessidades de treinamento. Essa atividade de coleta de informações apenas foi realizada pela supervisora de lojas, que é a instrutora dos treinamentos. Dessa forma, o objetivo geral foi de que, ao final do treinamento, as treinandas tivessem desenvolvido as competências de conhecer os produtos Estrela e vendê-los utilizando as técnicas de vendas propostas. Os objetivos específicos de cada atividade, por sua vez, foram também delimitados em termos de ações observáveis no comportamento do aprendiz.

Depois de delimitados os objetivos, a modalidade de ensino foi escolhida como presencial de acordo com o perfil dos aprendizes e as necessidades do treinamento. Os objetivos já definidos foram avaliados, predominantemente, como de natureza cognitiva e afetiva, pois previam mudanças na forma de pensar e na forma de agir da vendedora, a fim auxiliar nas decisões seguintes: estabelecer a seqüência do conteúdo em virtude de pré-requisitos e ordem de execução da atividade e, também, definir procedimentos de ensino que criassem situações de aprendizagem para facilitar a transferência do aprendizado.

Dada natureza dos objetivos de ensino, os procedimentos foram determinados de maneira a possibilitar a prática da competência ensinada e a simular a realidade de trabalho para facilitar a transferência. Dessa maneira, como foco da intervenção, os procedimentos de ensino tiveram destaque, a começar pela mudança de simulação com cada vendedora para usar a técnica de dramatização com todas, e ainda, incluir a discussão em grupo orientada. Durante os encontros com a instrutora, a mesma foi orientada na condução das duas atividades, até que ela demonstrasse capacidade para dirigir as técnicas de dramatização e

discussão em grupo orientada. Além disso, um questionário com cinco questões de múltipla escolha sobre os produtos da Estrela foi elaborado, em conjunto com a instrutora, para que fosse aplicado após a atividade sobre produtos com o objetivo de reforçar o aprendido pelas treinandas. Após preenchimento, estas tiveram acesso a um gabarito e puderam conferir seus resultados.

Sobre a mudança no comportamento da instrutora, esta foi orientada sobre uma maior exposição dos objetivos, geral e específicos do treinamento, a cada atividade introduzida; sobre a importância de respeitar a ordem de ensino dos conteúdos para que ficasse clara sua seqüência; sobre a atenção aos horários de cada atividade, seguindo o plano instrucional; sobre uma maior interação com as treinandas; sobre a necessidade de deixar claros os requisitos para premiação ao final do evento; sobre como desenvolver cada procedimento, como oferecer *feedback* instantâneo, bem como, sobre reforço do uso do material de apoio no ambiente de trabalho.

A apostila utilizada foi modificada com a inclusão do Plano Instrucional, informações sobre a missão da empresa e material sobre técnicas de vendas. Da mesma forma, a apresentação em *slides* da instrutora foi revisada para que tomasse forma mais atrativa, clara e objetiva, além de conter o objetivo geral do treinamento e, a cada nova atividade (apresentação da empresa, produtos “Coleção Verão 2008”, maquiagem, marketing, técnicas e fases de vendas), expor seus objetivos específicos ou, ainda, detalhar que aprendizagens seriam desenvolvidas.

No ambiente houve intervenção na disposição das cadeiras, as quais ficaram lado a lado em formato de U – semicírculo – a fim de propiciar maior interação entre as treinandas e também com a instrutora. Foi definido, ainda, como mudança no ambiente, a disponibilidade de mais produtos da nova coleção.

No momento inicial da etapa de execução do treinamento, foi realizado o mesmo procedimento do grupo de controle: apresentação dos objetivos da pesquisa, termo de consentimento e questionários de pré-teste. Recolhidos os questionários, foram entregues o Plano Instrucional e as apostilas para cada participante, e então, brevemente, foi definido o Plano como apoio para organização e seqüência do evento.

As atividades de apresentação da empresa, dos produtos da “Coleção Verão 2008” e de marketing foram realizadas com os recursos didáticos *data show*, computador, apostila e produtos da coleção. Os procedimentos utilizados foram exposição oral e perguntas orais aos participantes, interação com os produtos por meio da percepção visual e do tato e

questionários com respostas fechadas. Já a atividade de técnicas de vendas foi realizada por meio dos procedimentos de exposição oral, discussão em grupo orientada e dramatização com troca de papéis no grupo.

A exposição oral contou com os *slides* modificados, a partir do primeiro treinamento, com conteúdo exposto de maneira clara, objetiva e de forma mais didática. Além do conteúdo de cada atividade, também estavam nos *slides* que abrem cada sessão, o objetivo geral do treinamento e os específicos daquela atividade. No decorrer da exposição, como apoio, foram utilizados produtos reais da coleção como exemplos do conteúdo ensinado.

O questionário utilizado como procedimento para reforçar o aprendizado sobre produtos da “Coleção Verão 2008” foi composto por cinco questões fechadas e de múltipla escolha. Após o término da exposição sobre produtos, foram entregues esses questionários para preenchimento individual durante 10 minutos. Depois, foi exposto um gabarito para que cada participante pudesse conferir seus acertos e erros, o que permitiu, após serem recolhidos pela instrutora, realizar uma avaliação e expressar a totalidade dos respondentes, com acertos entre 80 e 100%.

O procedimento de discussão orientada aconteceu depois da exposição oral da parte sobre técnicas de vendas. Foram formados cinco grupos com quatro pessoas, sendo cada grupo responsável por elaborar a característica, o benefício, a vantagem e atração de dois produtos da nova coleção, tomando como base o aprendizado na atividade anterior sobre produtos e na atual, sobre técnicas de vendas. Os grupos tiveram 15 minutos para elaborar sua estratégia e 15 para apresentá-la aos demais. A apresentação foi realizada por dois participantes de cada grupo. À medida que ocorria a apresentação, a instrutora interferia quando necessário para apontar correções com *feedback* simultâneo.

Entre a técnica de discussão orientada e a dramatização houve uma breve parada para *coffee break*, a fim de disponibilizar tempo para organizar a sala para a dramatização. Na técnica de dramatização, a sala foi reorganizada de maneira a aproximar mais as participantes, mantendo a posição em U, e no centro foram construídos o cenário da loja com arara de roupas da coleção, espaço para provador, balcão de acessórios e sapatos, espelho, balcão de apoio, caixa com calculadora, caneta, sacola e ficha cadastral do cliente, a fim de possibilitar maior similaridade com o ambiente real em que as participantes trabalham. Ao se posicionarem, as participantes foram orientadas pela instrutora que fariam uma peça de teatro com a finalidade de alcançar o objetivo geral do treinamento e que ela, instrutora, seria a diretora da cena e as participantes seriam atrizes com papel de vendedoras ou clientes.

A cena iniciava com uma voluntária no papel de vendedora e uma no de cliente. A regra era que durante toda a cena deveriam ser praticadas as fases da venda e suas técnicas conforme aprendido anteriormente. Sempre que percebia a necessidade, a instrutora solicitava que se “congelasse a cena” e perguntava ao grupo: “alguém faria diferente?”, “há algo para melhorar?”, “o quê?”, e quando alguém respondia, era convidado a trocar de papel com a atriz da vez e dar continuidade à cena de forma diferente, sempre na busca da melhoria do desempenho. Assim, foi desenvolvida a atividade até que todas as fases e técnicas fossem representadas, além de outras situações que a diretora introduzia na cena, como, por exemplo, atender a mais de um cliente ao mesmo tempo. A participação do grupo foi constante durante a atividade, com sugestões, reflexões, observações, bem como, na troca de papéis. Quando era identificada maior dificuldade com alguém em alguma fase ou técnica específica, a instrutora fazia a troca, mas em seguida, solicitava a mesma pessoa que retomasse seu papel e o representasse novamente. A técnica foi encerrada com a retomada dos objetivos específicos e do geral do treinamento.

Outro ponto da observação realizada diz respeito à exposição dos objetivos geral e específicos do treinamento. O evento era iniciado, justamente, pela exposição do objetivo geral do treinamento: ao final do treinamento, as treinandas teriam desenvolvido as competências de conhecer os produtos Estrela e vendê-los usando as técnicas de vendas, em termos do esperado do aprendiz, e em competências como conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar a prática de vendas. A cada atividade introduzida, os objetivos específicos eram expostos e relacionados ao geral, o que aconteceu também com cada procedimento utilizado.

O material de apoio ao treinando foi a apostila com alterações que a deixaram mais completa e, no Plano Instrucional, a disponibilidade de indicação de filmes e livros para utilização do participante. Ao final do evento, esse aspecto do Plano foi abordado com todos no grupo, o que propiciou o surgimento de outras sugestões das próprias treinandas.

Sobre o comportamento da instrutora durante o treinamento, nos registros de observação são destacados alguns aspectos, como domínio do conteúdo e constante interação com as treinandas. Foi observado que a instrutora reforçava a importância de usar a apostila como apoio no trabalho e que o aprendizado desenvolvido durante o evento deveria ser usado na loja (transferência). Ela demarcou o fim, o início e as interações entre cada atividade, abrindo espaço para perguntas a cada tema. Na parte de técnicas de vendas, reforçou a ligação e interdependência entre as fases, retomou aquelas que eram pré-requisito para a atual, utilizando dicas como se estivesse na loja.

A instrutora ressaltou que os objetivos do treinamento iriam atender as necessidades percebidas por ela e gerentes no ambiente de trabalho. Fez uso de exemplos durante a atividade sobre produtos por meio de fotos, produtos e cores escolhidas pelas participantes. E ainda, quanto à frequência de exposição dos objetivos de ensino, estes foram expostos oralmente e por meio de *slides*, 15 vezes durante o evento. Desde o início, ela deixou claros os critérios para premiação de uma participante ao final do evento, escrevendo em pequenos bilhetes os nomes das treinandas que apresentaram maior participação e iniciativa, posteriormente sorteando um deles.

### **2.6.6 Avaliação da transferência de aprendizagem**

Após 22 dias da realização do treinamento de cada grupo, sem e com intervenção, os questionários de heteroavaliação (APÊNDICE 3) foram entregues às gerentes. Os questionários ficaram com as gerentes durante cinco dias, a fim de disponibilizar tempo para que estas observassem o desempenho das vendedoras e, no último dia, registrassem a ocorrência das aprendizagens e sua intensidade. Foram marcados encontros com cada gerente, nos quais foi explicado o objetivo dessa etapa da pesquisa: medir a transferência de aprendizagem após o treinamento.

Nesses encontros, as gerentes também foram orientadas a respeito do uso da tabela guia de definições de cada aprendizagem objetivada pelo treinamento que acompanhava o questionário. O objetivo dessa tabela foi auxiliar a gerente no exercício de revisar a definição de cada aprendizagem a ser observada na vendedora. Após esse momento de estudo da tabela, a gerente deveria passar, então, a observar atentamente cada vendedora. Somente ao final dos cinco dias, a gerente retomaria o questionário e iria assinalar a intensidade com que cada aprendizagem era demonstrada individualmente pela vendedora. Houve, ainda, um esclarecimento sobre a definição de cada item da escala: não ocorrida, reduzida, moderada e completa. Outro aspecto ressaltado na conversa com as gerentes foi de que, por meio desses questionários, seriam avaliados os treinamentos e não as vendedoras, gerentes ou mesmo a Unidade de Franquia a que pertenciam e ainda, foi solicitado que não informasse às vendedoras, durante a avaliação, para não comprometer os resultados de sua observação. O *e-mail* e os telefones da pesquisadora foram disponibilizados para as gerentes em caso de dúvidas.

Finalizado o tempo de preenchimento dos questionários, estes foram recolhidos com gerentes de cada Unidade de Franquia.

### **2.6.7. Análise e tratamento dos dados**

As informações foram obtidas por meio da correção dos questionários de pré-teste (APÊNDICE 1) e pós-teste (APÊNDICE 2) e heteroavaliação (APÊNDICE 3), além dos registros das observações.

Os questionários de pré e pós-testes foram corrigidos com uma escala de pontuação de 0 a 3, definida como padrão para correção em conjunto com a instrutora. Os valores da escala tinham a seguinte definição:

- 0 = sem resposta;
- 1 = incorreta: resposta errada ou quando falta parte indispensável;
- 2 = parcial: quando a metade da resposta é significativa e correta, mas ainda falta algo relevante para completá-la;
- 3 = correta: resposta toda certa ou quando falta algo, mas que não compromete a resposta.

A correção dos questionários ocorreu em três momentos distintos: 1º - correção da pesquisadora; 2º - correção da instrutora; e 3º - junção das duas correções e avaliação integradora a fim de obter um resultado coerente. Ao término, cada participante tinha uma média de pontuação no pré-teste e outra no pós-teste, além de que também foi possível calcular a média do pré e do pós-teste para cada grupo, o que permitiu estabelecer comparações entre os resultados. Por sua vez, os testes considerados inválidos para o estudo foram aqueles que não continham respostas por opção do participante.

Os questionários de heteroavaliação foram corrigidos conforme a pontuação da escala *Likert*, o que permitiu também a definição de médias de pontuação para cada participante, para cada grupo e para cada aprendizagem. Não houve o mesmo número de questionários que o pré e pós-teste, pois algumas pessoas que participaram dos treinamentos eram as gerentes, ao passo que outras foram demitidas durante o período entre a realização dos treinamentos e a aplicação dos questionários de heteroavaliação.

Esses dados dos testes foram organizados em tabelas que permitiram realizar o cálculo da estatística descritiva: a média aritmética, que é a medida de tendência central dos resultados; a mediana que constitui o valor que divide uma distribuição exatamente em duas metades; a moda, o valor que ocorre com mais frequência; assim como, a dispersão dos dados a partir do desvio padrão, que significa a medida do desvio dos valores individuais em relação

ao valor central do conjunto de dados, e ainda, nutrir as informações para construção das figuras representativas para responder à pergunta de pesquisa.

Devido ao fato de os dados resultantes da coleta, principalmente, por meio dos questionários de pré e pós-testes e heteroavaliação, apresentarem forma quantitativa e a necessária comparação entre os dados dos dois grupos, foi realizado um tratamento estatístico com uso de alguns testes de hipóteses para oferecer maior fidedignidade aos resultados. Esses testes foram realizados por meio do *Software SPSS* na versão 15.0.

As informações obtidas pela categorização dos sujeitos e questionários de reação ao treinamento foram quantificadas e organizadas em tabelas. Contudo, foram utilizados também, alguns testes estatísticos de hipóteses, tais como o *Teste do Qui-quadrado* para dados em escalas nominais ou ordinais, o *Teste T de Student* e o *Teste U de Mann-Whitney*.

Para as informações da categorização dos sujeitos, o objetivo do uso dos testes foi de comprovar a homogeneidade entre os grupos. Já para as informações do questionário de reação, mesmo os indivíduos tendo participado de treinamentos distintos, os testes foram utilizados para constatar qualquer possível diferença entre as avaliações desses grupos em relação ao evento de que participou e que pudesse ser relevante ao estudo.

O *teste do Qui-quadrado* é utilizado quando há interesse em testar se a proporção de indivíduos que apresentam determinada característica depende do grupo ao qual pertencem. Pode ser aplicado a dados categorizados em escalas nominais ou ordinais. Caso a hipótese ( $H_0$ ) seja confirmada, indica que há independência ou não associação entre as variáveis, ou seja, independente do grupo, a frequência das respostas para uma variável é a mesma. Mas, se a hipótese confirmada for ( $H_1$ ), significa que há associação entre as variáveis. A frequência de respostas de uma categoria depende do grupo a que é associada. Para tanto, é considerado  $P$  maior que 0,05, o que confirma  $H_0$  e,  $P$  menor ou igual a 0,05, que rejeita  $H_0$ .

Para os níveis de reação e de retenção da aprendizagem a amostra é considerada grande, porque é maior de 30 pessoas. A partir dessa constatação, foi analisada a normalidade dos dados, por meio do *Teste de Shapiro-Wilk*, o qual é mais apropriado para amostras menores de 50 pessoas. Para isso são consideradas hipóteses:

$H_0$ :  $P > \alpha$ , corresponde à distribuição normal dos dados (simetria na curva);

$H_1$ :  $P < \alpha$ , a distribuição dos dados é sem normalidade, sendo  $P$  a probabilidade de significância e  $\alpha$  o nível de significância ( $\alpha=0,05$ ).

Se a distribuição for normal, são utilizados o *Teste T* para dados pareados no mesmo grupo e para dados independentes entre grupos. Se a distribuição for sem normalidade, são

utilizados o *Teste dos Sinais* para dados pareados no mesmo grupo e o *Teste U de Mann-Whitney* para dados independentes entre grupos.

Para a transferência da aprendizagem, o procedimento foi o mesmo do item anterior. Os testes foram aplicados com o objetivo de comparar os dados pareados e independentes, buscando refutar  $H_0$  e confirmar  $H_1$ , em que  $H_0$  representa a hipótese de que não há diferença entre os grupos comparados quanto ao aumento de aprendizagem, e  $H_1$ , a hipótese de estudo de que, após os treinamentos, o grupo de intervenção tem maior resultado de retenção e de transferência da aprendizagem.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Alguns aspectos dos indivíduos participantes da pesquisa foram estudados a fim de garantir uma maior homogeneidade entre os grupos. Os dados demográficos aqui expostos fazem referência aos critérios já definidos no método quanto à população estudada. Contudo, o número de participantes nos dois grupos foi diferente. Devido à ausência de algumas vendedoras, o grupo de controle teve participação de 20 pessoas, e o grupo de intervenção, 23 pessoas.

O resultado do Teste T de *Student* deve ser maior que o valor 0,05 para comprovar que não há diferença entre os grupos no que diz respeito às características demográficas observadas.

**Tabela 1**

Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto à idade

IDADE	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
18 a 21 anos	5	25,0	7	30,4
22 a 25 anos	8	40,0	10	43,4
Mais de 25	6	30,0	5	21,7
Não informou	1	5,0	1	4,3
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Na Tabela 1, constam os dados em relação à idade das participantes dos grupos de controle e intervenção. Pode ser observada coerência entre os grupos, uma vez que, no grupo de controle, a maioria (40,0%) das participantes apresenta idade entre 22 e 25 anos e, no grupo de intervenção, também há maior quantidade (43,4%) de vendedoras nessa faixa de idade. Em seguida, no intervalo de 18 a 21 anos, aparece certo equilíbrio nas percentagens dos

grupos, G.C. (25,0%) e G.I. (30,4%). De maneira geral, a verificação da Tabela 1 e o resultado do Teste T de Student que foi 0,391, permitem definir a presença de homogeneidade entre os grupos quanto ao critério idade.

**Tabela 2**

Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto ao grau de escolaridade

<i>ESCOLARIDADE</i>	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Ensino médio completo	13	65,0	16	69,5
Superior incompleto	5	25,0	6	26,0
Superior completo	1	5,0	0	0,0
Pós-graduação	1	5,0	0	0,0
Não informou	0	0,0	1	4,3
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

O critério relacionado à escolaridade era de ensino médio completo, o qual foi atendido conforme as informações coletadas das participantes e conferidas na Tabela 2. As participantes dos dois grupos apresentaram, em sua maioria, ensino médio completo, sendo 65,0% do G.C. e 69,5% do G.I. Essa verificação somada ao resultado do teste do Qui-quadrado que foi 0,669, confirma que não há diferença significativa entre os grupos, o que contribui para homogeneidade dos grupos também no critério escolaridade. Há destaque, ainda na Tabela 2, para o fato de que apenas uma pessoa possui ensino superior completo e, outra, pós-graduação, ambas pertencentes ao grupo de controle.

**Tabela 3**

Distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto ao tempo que trabalham na organização pesquisada

TEMPO DE TRABALHO	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
0 a 1 ano	12	60,0	16	69,5
1 a 2 anos	4	20,0	5	21,7
2 a 3 anos	2	10,0	0	0,0
3 a 4 anos	0	0,0	0	0,0
Mais de 4 anos	0	0,0	1	4,3
Não informou	2	10,0	1	4,3
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Quanto ao tempo de trabalho na organização pesquisada, conforme a Tabela 3, tanto em G.C. (60,0%) quanto em G.I. (69,5%), a maioria das participantes tem até um ano de trabalho. Em seguida, há a segunda maior percentagem, de 20,0% em G. C e 21,7% em G.I., de pessoas que trabalham de um a dois anos. Isso permite confirmar que, pelo menos, 37 pessoas, distribuídas em ambos os grupos, apresentam tempo de trabalho na organização de no máximo dois anos. Embora a empresa tenha expandido suas franquias a partir do ano 2000, o tempo de trabalho da maioria das vendedoras não ultrapassa dois anos, revelando certa rotatividade de pessoal nessa função da organização. O teste estatístico utilizado para essa tabela foi o U de Mann-Whitney, pois não havia simetria entre os dados. O resultado de P foi 0,870, maior que 0,05, o que confirma que não há diferença entre os grupos, comprovando a homogeneidade também nessa característica.

**Tabela 4**

Distribuição por quantidade e percentagem sobre o número de participações do sujeito em treinamentos oferecidos pela organização pesquisada

PARTICIPAÇÕES EM TREINAMENTOS DA EMPRESA	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
0	10	50,0	14	60,8
1	3	15,0	4	17,3
2	4	20,0	2	8,7
3	2	10,0	0	0,0
4	1	5,0	1	4,3
Não informou	0	0,0	2	8,7
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Na Tabela 4, é possível verificar que, dos 43 sujeitos da pesquisa, 24 nunca haviam participado de treinamento da empresa Estrela, sendo 50% pertencentes ao G.C. e 60,8% ao G.I. Isso pode ser associado ao fato de o tempo de trabalho da maioria dos sujeitos ser de até um ano. Assim, como a tabela anterior, devido a não simetria entre os dados, foi utilizado o teste estatístico U de Mann-Witney. O resultado de foi 0,935, o que também confere caráter de homogeneidade nessa característica dos grupos.

**Tabela 5**

Distribuição por quantidade e percentagem quanto ao número de participações em treinamentos fora da organização pesquisada

PARTICIPAÇÕES EM TREINAMENTOS FORA DA EMPRESA	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
0	7	35,0	10	43,5
1	2	10,0	1	4,3
2	1	5,0	2	8,7
3	4	20,0	5	21,7
4	1	5,0	1	4,3
Mais de 4	5	25,0	4	17,3
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Nota: número de respostas é maior que o número de respondentes.

Já na Tabela 5, pode ser obtida informação quanto à participação das vendedoras em outros treinamentos fora da empresa Estrela. No grupo de controle, 65% das vendedoras já participou de pelo menos um treinamento fora da empresa, assim como 56,3% do grupo de intervenção.

O resultado do Teste T de Student, foi igual a 0,777, valor que possibilita verificar homogeneidade entre os grupos nesta característica.

**Tabela 6**

Distribuição por quantidade e percentagem quanto aos tipos de treinamento frequentados pelos participantes fora da empresa

TIPO DE TREINAMENTO	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Técnicas de vendas	8	38,0	9	45,0
Vendas externas	1	4,7	0	0,0
Atendimento ao cliente	2	9,5	4	20,0
<i>Workshop</i>	0	0,0	1	5,0
Recursos humanos	1	4,7	0	0,0
Gerenciamento	2	9,5	1	5,0
Sobre cosméticos	0	0,0	1	5,0
Sobre celulares	1	4,7	0	0,0
Abordagem sobre o produto	2	9,5	1	5,0
Telemarketing	0	0,0	1	5,0
Crédito e cobrança	1	4,7	0	0
Liderança	1	4,7	2	10,0
Marketing pessoal	2	9,5	0	0,0
<i>Total</i>	21	100,0	20	100,0

Nota: número de respostas é maior que o número de respondentes.

Na Tabela 6, pode se observar que, das 26 pessoas que participaram de treinamentos fora da empresa Estrela, os mais frequentados, 38% de G.C. e 45% de G.I., estão relacionados a técnicas de vendas e atendimento ao cliente.

Ao aplicar o teste do Qui-quadrado nesta característica, foi obtido valor de P igual a 0,03, o que confirma H1, ou seja, que há associação entre a frequência obtida em cada categoria e o grupo a que pertence o indivíduo. Assim, não há homogeneidade. Contudo, ao aplicar o teste apenas às três primeiras categorias, tipos de treinamentos cujo conteúdo estabelecem relação com a venda, o resultado de P foi igual a 1, maior que 0,05. Dessa forma, o resultado do teste permite concluir que para essas categorias, independente do grupo que o sujeito pertence, a frequência é equivalente, garantindo a homogeneidade.

Com as informações sobre os dados demográficos dos sujeitos da pesquisa e, constatada a homogeneidade entre os grupos de controle e intervenção, por meio de testes estatísticos, é possível traçar um perfil geral da vendedora da empresa Estrela. Idade entre 18 e 25 anos, ensino médio completo, tempo de trabalho na Estrela de até dois anos. A maioria nunca participou de treinamentos da empresa, mas há participação em treinamentos relacionados, principalmente, a vendas e atendimento ao cliente, fora da empresa.

## 4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados do treinamento é composta por diferentes níveis em que ocorrem seus efeitos, os quais, segundo Palmeira (2006), são definidos pela avaliação da reação do indivíduo ao treinamento, avaliação da retenção da aprendizagem, mudança de comportamento no cargo e, por fim, pelos resultados para a organização. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa correspondem, conforme o mesmo autor e também de acordo com Hamblin (1978), às ferramentas necessárias para medir cada etapa. Assim, para medir a reação dos sujeitos, foi utilizado o questionário de reação ao treinamento, para medir a aprendizagem, os questionários de pré e pós-testes e, para a mudança do comportamento no cargo ou transferência da aprendizagem, o questionário de heteroavaliação. Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001) acrescentam ainda, que o treinamento precisa ser estudado em cada nível que pode provocar influência na aprendizagem do indivíduo e da organização, a fim de obter informações que retroalimentem todo sistema.

Segundo Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios e Morandine (2002), ao se estudar os impactos do treinamento nos indivíduos e nas organizações, as variáveis de suporte ou clima precisam ser consideradas, pois tanto as variáveis individuais quanto as de suporte e clima influenciam os resultados do treinamento. Dessa forma, investigar a relação entre esses efeitos do treinamento e as características do evento exige maior controle possível sobre as demais variáveis. A escolha de realizar um grupo de controle e outro de intervenção foi, justamente, pela possibilidade de estabelecer algum controle dessas variáveis, a fim de associar as divergências de resultados entre os grupos às características do evento instrucional que foram modificadas.

### 4.1 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: REAÇÃO

Os dados aqui expostos foram obtidos por meio do questionário de reação, que foi entregue a cada sujeito anexo ao pós-teste (APÊNDICE 2). O objetivo desse instrumento foi verificar a reação do treinando diante do treinamento que participou. Para Hamblin (1978) e consonante à Borges-Andrade (2006), esse é o primeiro nível para avaliar o efeito de um evento instrucional. Esse instrumento de avaliação é composto por itens relacionados diretamente aos objetivos de reações definidos durante o planejamento do treinamento.

Assim, os itens que compõem esse questionário fazem referência a determinadas características do treinamento predefinidas como objetivo de reação do treinando: natureza e clareza dos objetivos de ensino, seqüência de exposição do conteúdo e relação com a aprendizagem, procedimentos instrucionais utilizados, meios de ensino e comportamento da instrutora.

O questionário de reação ao treinamento permite acesso à opinião do treinando em relação às principais características que constituem o evento instrucional do qual participou. Foram essas características que tiveram o foco da observação durante o treinamento do grupo controle e ofereceram base para a intervenção no grupo experimental. Contudo, conforme Hamblim (1978), uma reação positiva pode favorecer a aprendizagem, mas não a determina.

#### **4.1.1 Reação dos grupos de controle e de intervenção aos treinamentos**

As tabelas em seqüência contemplam a reação de ambos os grupos, controle e intervenção, a fim de possibilitar estabelecer algumas relações e comparações entre os resultados apresentados. Nessas tabelas estão expostas as percepções dos indivíduos quanto a determinadas características do treinamento de que participou. Dessa forma, vale considerar que a avaliação das treinandas tem por base apenas o evento que freqüentou e, portanto, qualquer diferença que houver entre os grupos, poderá contribuir, apenas, para comparar com os demais níveis de avaliação da aprendizagem do mesmo grupo.

Na Tabela 7, pode ser observada a distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto à percepção sobre a influência do objetivo de ensino em sua forma de pensar.

**Tabela 7**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência do objetivo de ensino em sua forma de pensar

OCORRÊNCIA DE INFLUÊNCIA	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Sim	20	100,0	23	100,0
Não	0	0,0	0	0,0
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

A primeira questão do questionário de reação faz referência à natureza do objetivo de ensino do treinamento, o qual foi principalmente de natureza cognitiva, ou seja, busca influenciar a forma de pensar do indivíduo. Assim, na Tabela 7, é possível verificar que 100% dos participantes, tanto de G.C como de G.I, perceberam que houve influência dos objetivos de ensino em sua forma de pensar.

Conforme Abbad *et al.* (2006), os objetivos de ensino são classificados com base na taxonomia de Bloom (1972 e 1974), nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. O uso das taxonomias para definir objetivos de ensino possibilita uma maior clareza no planejamento, na execução e avaliação das ações de aprendizagem. Contudo, no treinamento do grupo de controle, e como prática da organização pesquisada, essa definição da natureza dos objetivos de ensino não é praticada como pilar central no planejamento de seus treinamentos. Os autores destacam, ainda, que cada objetivo de treinamento contempla os três domínios, mas para fins didáticos, é considerado aquele que mais se destaca para a escolha de todos os itens do planejamento instrucional.

Na Tabela 8, é possível observar a distribuição dos sujeitos por quantidade e percentagem quanto à percepção sobre a intensidade da influência dos objetivos de ensino, em sua forma de pensar.

**Tabela 8**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à intensidade da influência dos objetivos de ensino, em sua forma de pensar

INTENSIDADE	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Alta	10	50,0	17	74,0
Moderada	10	50,0	6	26,0
Baixa	0	0,0	0	0
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

De acordo com o apresentado na Tabela 8, embora todos os participantes de G.C. tenham percebido influência dos objetivos em sua forma de pensar, 50% percebeu essa influência de maneira alta, e 50%, de maneira moderada. Em relação ao G.I., por sua vez, 74,0% dos participantes perceberam que a influência dos objetivos sobre sua forma de pensar foi alta, e 26%, moderada. Entretanto, após obtenção do resultado do Teste do Qui-quadrado igual à 0,881, é possível afirmar que as diferenças entre os grupos não são significativas, a ponto de atribuir que teria ocorrido maior percepção de influência alta no grupo com intervenção do que no grupo de controle.

No grupo de intervenção os objetivos de ensino constituíram a base para todo planejamento, execução e avaliação do treinamento. De acordo com Abbad *et al.* (2006), a intervenção teve foco no uso de verbos adequados para escrever o objetivo, de maneira a definir o esperado do indivíduo ao final do evento, e não do instrutor. Além disso, também foi importante a instrutora expor os objetivos em grande quantidade de vezes durante o evento, estabelecendo relação entre eles e as atividades desenvolvidas.

**Tabela 9**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à clareza dos objetivos do treinamento

CLAREZA	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Muito claros	16	80,0	21	91,3
Moderadamente claros	4	20,0	2	8,7
Pouco claros	0	0,0	0	0,0
Nada claros	0	0,0	0	0,0
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Os objetivos de ensino também são avaliados em relação à sua clareza na Tabela 9, na qual pode ser verificado que 80% dos participantes de G.C. perceberam os objetivos como muito claros, e 20%, como moderadamente claros. Dessa forma, pode ser a clareza um dos aspectos que interferem na intensidade como os objetivos influenciaram a forma de pensar dos treinandos grupo. Essa constatação pode ser confirmada pelos resultados da observação no grupo de controle em que os objetivos não foram expostos continuamente e, mesmo quando ocorria essa exposição, esta era parte do comportamento esperado do instrutor – “habilitar para vendas”.

No grupo de intervenção, a maioria (91,3%) dos participantes percebeu os objetivos do treinamento como muito claros. Isso pode ser relacionado com as modificações realizadas no treinamento desse grupo, a fim de que os objetivos, geral e específicos, ficassem mais claros e precisos: redação em termos do esperado do indivíduo, uso de verbos adequados, especificação a partir das necessidades encontradas no ambiente de trabalho, especificação dos objetivos em diferentes níveis de análise (geral e específicos) (ABBAD *et al.*, 2006). Dessa maneira, objetivos de ensino considerados claros podem estabelecer maior relação de influência sobre a forma de pensar e a aprendizagem do indivíduo, conforme destacado nas Tabelas 7 e 8. O resultado do Teste do Qui-quadrado revela não haver associação entre a frequência das categorias e o grupo a que pertence o sujeito. Assim, as relações entre a influência do objetivo, sua clareza e o evento instrucional, podem ser estabelecidas, mas somente dentro dos limites do próprio grupo.

**Tabela 10**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência da seqüência de ensino do conteúdo sobre sua aprendizagem

INFLUÊNCIA DA SEQUÊNCIA DE ENSINO	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Favoreceu muito	15	75,0	22	95,6
Favoreceu moderadamente	4	20,0	1	4,3
Pouco favoreceu	1	5,0	0	0,0
Não favoreceu	0	0,0	0	0,0
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Na Tabela 10, a seqüência de ensino do conteúdo do treinamento é avaliada em virtude de sua influência sobre a aprendizagem do treinando. No grupo de controle, 75,0% dos participantes perceberam que a seqüência de ensino favoreceu muito sua aprendizagem, 20,0%, que favoreceu moderadamente, e 5,0%, que pouco favoreceu, ao passo que, no grupo de intervenção, 95,6% dos participantes perceberam que a seqüência com que o conteúdo foi ensinado favoreceu muito a sua aprendizagem e 4,3% moderadamente. Apesar das diferenças em valores porcentuais, com a aplicação do Teste do Qui-quadrado, não foi possível estabelecer significância entre as diferenças entre os grupos. Porém, mantém a equivalência com as demais variáveis instrucionais, do mesmo grupo, já apresentadas.

A seqüência de ensino pode ser definida em virtude da ordem de execução da atividade no ambiente de trabalho, dos pré-requisitos, do tipo de interesse da clientela ou da ordem cronológica dos eventos ou situações ensinadas (ABBAD *et al.*, 2006). Portanto, esta precisa ser previamente definida a fim de possibilitar a aprendizagem, embora no treinamento do grupo de controle não tenha havido uma definição da ordem de ensino dos conteúdos que considerasse os objetivos.

Embora os resultados dos testes estatísticos não permitam comparações entre os grupos, a tendência de percepções positivas tanto no G.C., quanto no G.I., parecem ser mantidas conforme as especificidades de cada treinamento. Enquanto no grupo de controle

não havia uma ordem clara e lógica para a exposição do conteúdo, no grupo de intervenção, foi tomado o objetivo geral do treinamento e, a partir dele, definida a seqüência de ensino do conteúdo por pré-requisitos e ordem de execução de cada atividade. Desse modo, o treinando poderia ter uma noção ampla da interdependência entre as diferentes etapas da venda e o entendimento de sua seqüência. De acordo com Abbad *et al* (2006), assim como a clareza dos objetivos de ensino, o estabelecimento de uma seqüência de ensino clara também favorece a aprendizagem.

Na Tabela 11, ocorre a distribuição das respostas dos sujeitos de acordo com sua percepção sobre o procedimento instrucional que mais facilitou sua aprendizagem. Os procedimentos instrucionais utilizados no grupo de controle foram exposição oral, simulação de vendas e dinâmica de grupo. Conforme o conteúdo exposto na Tabela 11, na totalidade de indicações dos sujeitos desse grupo aos procedimentos que mais facilitaram sua aprendizagem, a simulação de vendas corresponde a 38,2% dessas indicações e, em seguida, encontra-se a exposição oral, com 36,1%. A dinâmica de grupo foi a menos ressaltada pelos participantes, o que pode ser relacionado com a curta duração e ausência de clareza na condução da dinâmica.

**Tabela 11**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação ao procedimento instrucional utilizado que mais facilita a aprendizagem

PROCEDIMENTOS INSTRUCIONAIS	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Exposição oral	17	36,1	17	29,8
Simulação de vendas	18	38,2	---	---
Dramatização (troca de papéis)	---	---	22	38,5
Dinâmica de grupo	11	23,4	2	3,5
Filme	---	---	---	---
Discussão em grupo orientada	0	0,0	16	28,0
Nulo	1	2,1	0	0,0
<i>Total</i>	47	100,0	57	100,0

Nota: número de respostas é maior que o número de respondentes.

Diferentemente do grupo de controle, no grupo de intervenção foram utilizados outros procedimentos, os quais são considerados, tal como na revisão de Sallas e Cannon-Bowers (2001), como facilitadores da transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho. Os procedimentos de ensino utilizados para o grupo de intervenção foram, conforme a Tabela 11, a exposição oral, dramatização com troca de papéis e discussão em grupo orientada. Os participantes citaram em maior quantidade de vezes (38,5%) a dramatização com troca de papéis como o procedimento que mais facilitou sua aprendizagem. Em seguida, está a exposição oral e a discussão em grupo orientada com 29,8% e 28,0%, respectivamente.

Para Tabela 11, não é aplicável o teste do Qui-quadrado, pois, conforme descrito no Método, os procedimentos de ensino utilizados nos treinamentos tiveram algumas diferenças. Assim, não há possibilidade de comparar os valores de uma mesma categoria entre os grupos, pois essa pode ter estado presente em um grupo, mas não no outro.

**Tabela 12**

Distribuição por quantidade e percentagem quanto à percepção do sujeito em relação aos meios de ensino mais adequados para o treinamento de vendas

MEIOS DE ENSINO	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Impressos (apostilas, <i>folders</i> etc.)	16	22,5	21	21,9
<i>Slides</i>	8	11,2	13	13,5
Televisão	3	4,2	3	3,1
Microfone	0	0,0	1	1,0
Aparelho DVD	3	4,2	3	3,1
Internet	5	7,0	6	6,2
Equipamentos reais de trabalho	6	8,4	9	9,4
Materiais de trabalho	16	22,5	20	20,1
Microcomputador	1	1,4	4	4,1
Projeto de imagens	11	15,5	16	16,6
Nulo	2	2,8	0	0,0
<i>Total</i>	71	100,0	96	100,0

Nota: número de respostas é maior que o número de respondentes.

Na Tabela 12, pode ser constatado que, quanto aos meios de ensino, os participantes do G.C. elegeram, com maior frequência (80%), os impressos e materiais de trabalho como os mais adequados para o treinamento de vendas. Também o projetor de imagens, os *slides* e os equipamentos reais de trabalho foram elencados como adequados pelos participantes. Embora os impressos tenham sido considerados como mais adequados, estes não apresentavam forma e conteúdo adequados para o grupo de controle.

Ainda na Tabela 12, é revelado que a percepção do grupo de intervenção quanto aos meios de ensino é de que os impressos (apostilas, plano instrucional) são os mais adequados

(91,3%) para o treinamento em vendas. Esse dado foi apresentado igualmente no grupo de controle. Contudo, o material impresso teve algumas alterações para o grupo de intervenção: foi desenvolvido o plano instrucional e incluído na página de abertura da apostila; foram incluídos também, os conteúdos sobre as etapas e técnicas de vendas, sobre a empresa Estrela e, sobretudo, os objetivos geral e específico do treinamento.

Os demais meios ressaltados por esse grupo foram materiais de trabalho (86,95%), os quais foram disponibilizados em maior quantidade e variedade no grupo de intervenção e estão relacionados ao procedimento selecionado como o que mais facilitou a aprendizagem, a dramatização. E ainda, em conexão com a escolha do procedimento exposição oral como o segundo que mais facilitou a aprendizagem, foram eleitos os *slides* (56,52%) e o projetor de imagens (69,56%) como meios de ensino que também foram adequados a esse tipo de treinamento.

Após análise das Tabelas 11 e 12, é possível verificar que há relação direta entre os procedimentos e os meios de ensino, ressaltada por cada grupo como sendo aqueles que mais facilitam a aprendizagem. Assim, como no resultado do teste estatístico das demais tabelas, não há diferenças significativas nessa característica entre os grupos.

**Tabela 13**

Distribuição dos sujeitos, por quantidade e percentagem, quanto à sua percepção em relação à influência do comportamento da instrutora em sua aprendizagem

COMPORTAMENTO DA INSTRUTORA	<i>G.C.</i>		<i>G.I.</i>	
	QUANTIDADE	PERCENTAGEM	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Favoreceu muito	18	90,0	23	100,0
Favoreceu moderadamente	1	5,0	0	0,0
Pouco favoreceu	0	0,0	0	0,0
Não favoreceu	0	0,0	0	0,0
Nulo	1	5,0	0	0,0
<i>Total</i>	20	100,0	23	100,0

Embora o Teste do Qui-quadrado tenha obtido valor igual a 0,079, revelando não haver associação entre a frequência da categoria e o grupo a que pertence o sujeito, a

percepção do G.I., sobre o comportamento da instrutora pode ser associada à modificação realizada no comportamento desta para sua ação no treinamento. A instrutora realizou algumas ações durante o treinamento com intervenção que antes não apresentava: reforço da importância de usar a apostila como apoio no trabalho e, que o aprendizado desenvolvido durante o evento deveria ser usado na loja; demarcação do fim, do início e das interações entre cada atividade; abertura para perguntas e dúvidas a cada tema; reforço da ligação e interdependência entre as fases da venda. Destacou os objetivos do treinamento que iriam atender as necessidades (*gaps*) percebidas no ambiente de trabalho; usou exemplos durante a atividade sobre produtos por meio de fotos, produtos, cores escolhidas pelas participantes; e ainda, quanto à frequência de exposição dos objetivos de ensino, estes foram apresentados oralmente e por meio de *slides* cerca de 15 vezes durante o evento. Desde o início do treinamento, a instrutora deixou claros os critérios para premiação de uma participante. Esses comportamentos, de acordo com Borges-Andrade (2006), demonstram algumas das competências técnicas e políticas do profissional de TD&E.

Os resultados apresentados nessa seção revelam que há uma tendência de valores em cada grupo, ou seja, cada característica do treinamento – a natureza dos objetivos de ensino, a sequência de ensino do conteúdo, os procedimentos e meios de ensino e o comportamento da instrutora – foi avaliada de maneira equivalente em cada grupo. É preciso considerar, contudo, que são reações de indivíduos diferentes que participaram de treinamentos também distintos. Uma maior frequência de respostas positivas em G.I. pode ser interpretada como resultado da intervenção realizada, à medida que nos níveis posteriores de análise, retenção e transferência, essa diferença tenha sido mantida a favor de G.I., pois uma reação positiva não estabelece relação direta com a ocorrência da aprendizagem, apenas favorece que essa ocorra (HAMBLIM, 1978).

#### 4.2. AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: RETENÇÃO DE APRENDIZAGEM

O treinamento não é planejado e executado apenas para obter uma reação do participante, embora muitas vezes isso aconteça nas organizações. Seu foco, de acordo com Hamblin (1978), é que seja produzido um aprendizado, ou seja, que o treinando comporte-se de novas maneiras. Esse segundo nível de avaliação do efeito do treinamento também necessita da pré-definição de objetivos de aprendizado e que estes estejam vinculados ao instrumento de avaliação. Nesta pesquisa, os questionários de pré e pós-teste (APÊNDICE 1 e

2) foram desenvolvidos a partir do que era esperado de cada treinanda em termos de aprendizagem sobre vendas.

Palmeira (2006) ressalta que, no nível da aprendizagem, um treinamento com enfoque em competências pode ser avaliado por meio de pré e pós-testes, pois esse procedimento permite mostrar a diferença entre o que foi aprendido, ou seja, o que o indivíduo demonstra conhecer após o treinamento que não demonstrava antes.

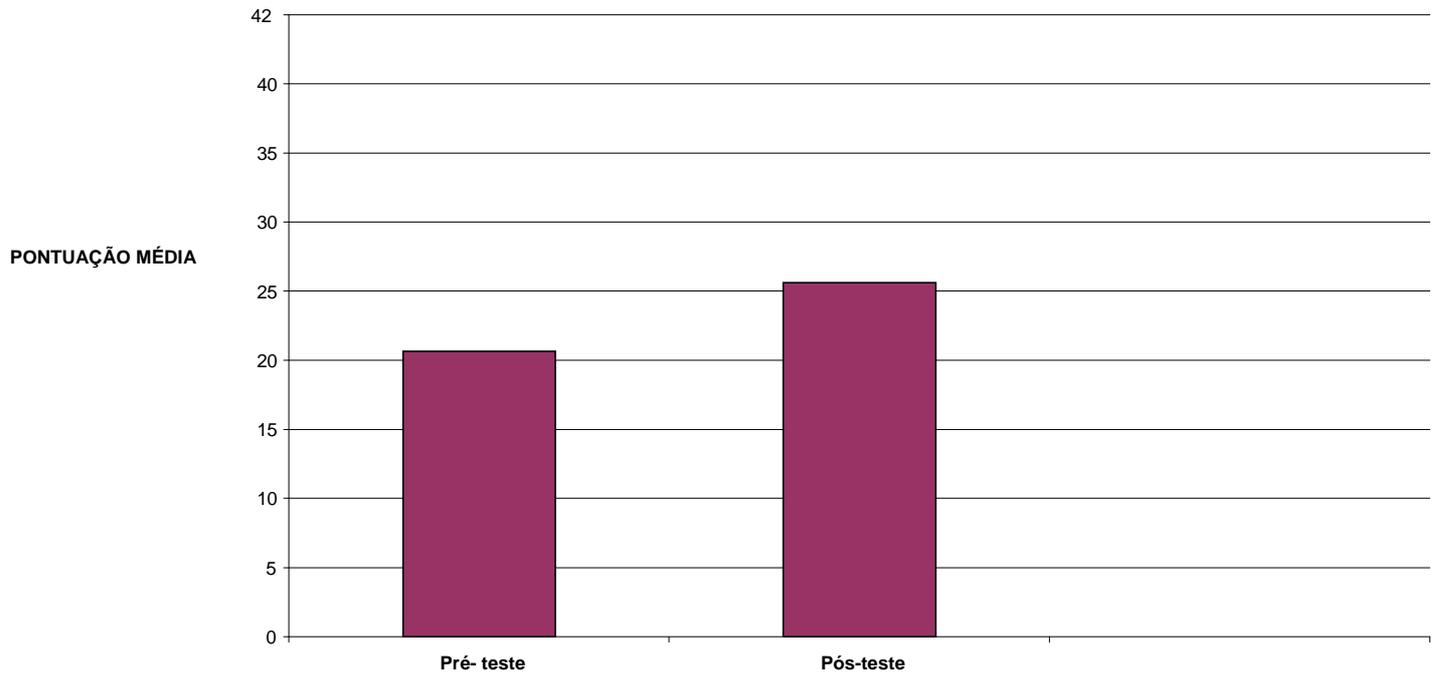
Ainda conforme Hamblin (1978), o aprendizado depende das reações ao treinamento, o que ressalta a importância da sequência de avaliações do treinamento. A avaliação de reação pode suprir a de aprendizado à medida que fornece informações que justificam alguns resultados dessa segunda etapa. Assim como explanam Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios e Morandine (2002), entretanto, é necessário sempre considerar as demais variáveis influenciadoras dos resultados de treinamento: individuais e de suporte organizacional.

#### **4.2.1 Grupo controle: pré e pós-testes.**

Os resultados dos pré e pós-testes foram analisados a partir da estatística descritiva dos dados e ainda, o uso de alguns testes de hipóteses. Assim, no grupo de controle, o pré-teste teve os seguintes valores: média de 20,65 pontos, a mediana 20,50, e a moda 19 pontos. Já o pós-teste do mesmo grupo teve média de cinco pontos acima da média do pré-teste, 25,6. A mediana e a moda coincidiram no valor de 25 pontos.

Sobre o desvio padrão do grupo controle, o valor para o pré-teste foi 5,95 e, para o pós-teste, foi 4,20, o que caracteriza uma menor oscilação dos valores no pós-teste.

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk para o pré e pós-teste confirma a distribuição normal dos dados para esse grupo, pois  $P(\text{pré}) = 0,8$  e  $P(\text{pós}) = 0,4$ , desse modo, valores maiores que 0,05. Para tanto, o teste de hipóteses utilizado foi o Teste T para dados pareados, o qual deve obter  $P < 0,05$  para confirmar a H1. O resultado de P foi 0,03 e confere verdade à hipótese de que, após o treinamento, haveria aumento na aprendizagem.



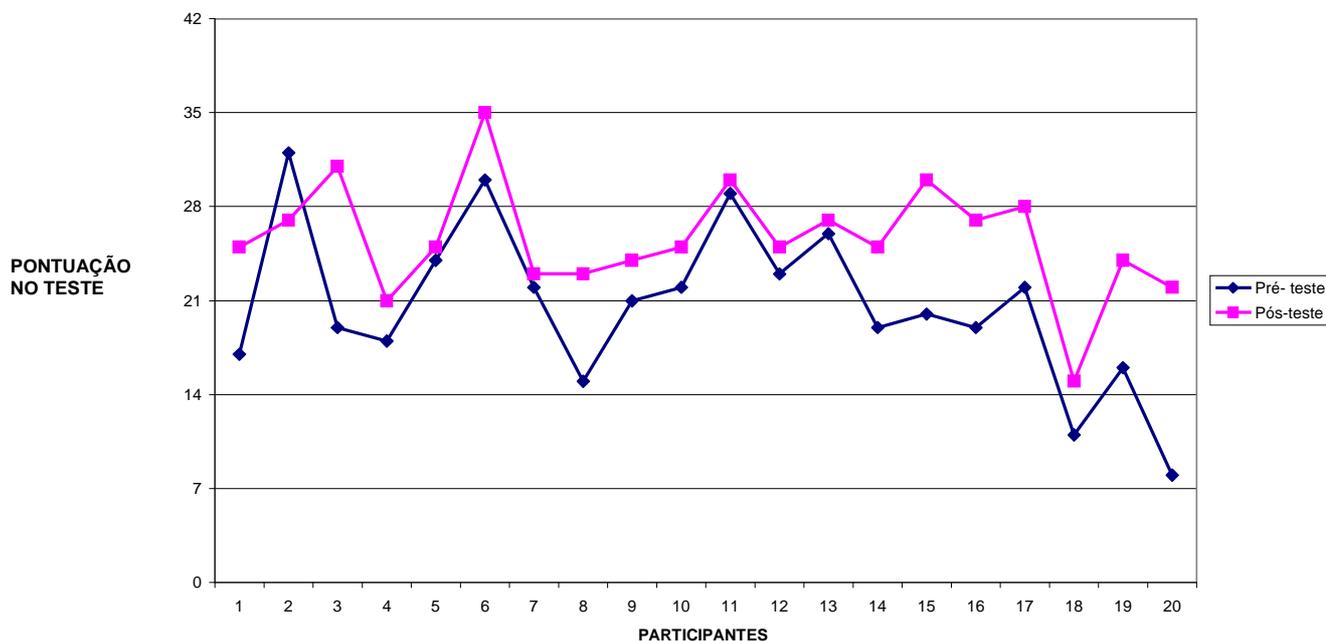
**Figura 3:** Comparação das médias de desempenho do grupo de controle no pré e pós-teste do treinamento.

Conforme pode ser observado na Figura 3, a diferença entre as médias do grupo de controle indica um aumento de aprendizagem após o treinamento, o que foi constatado após a realização do teste de hipótese T.

O grupo apresenta repertório de aprendizagem de entrada (antes do treinamento), o que pode ser relacionado com o fato de que 65,0% dos sujeitos participaram de treinamentos fora da empresa e que, destes, 38,0% eram relacionados a vendas e atendimento ao cliente.

Embora muitos aspectos do treinamento não tenham sido elaborados com foco em facilitar a aprendizagem, a forma do treinamento da empresa confere alguma possibilidade de aprendizagem às suas funcionárias, uma vez que houve um acréscimo de aprendizagem sobre o tema do treinamento de cinco pontos.

A diferença entre a média do pós-teste e o valor máximo do teste, 42, foi de 17 pontos, o que corresponde a 59,0% do total do teste. Na Figura 4, são apresentados os valores obtidos, individualmente, no pré e pós-teste do grupo de controle.



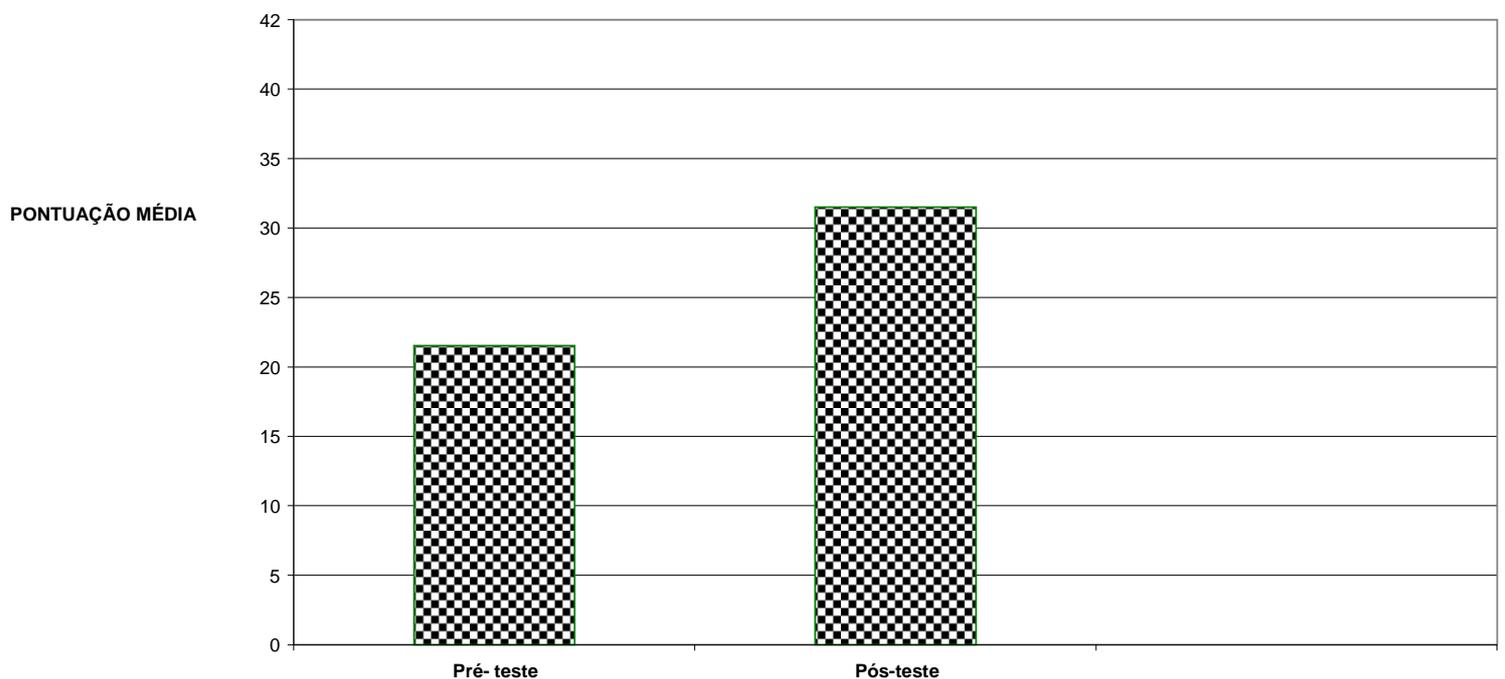
**Figura 4:** Comparação dos desempenhos individuais dos participantes do grupo de controle no pré e pós-teste do treinamento.

Na Figura 4, é possível visualizar a evolução de cada sujeito durante a realização dos testes e que apenas duas pessoas obtiveram pontuação maior que 30, e outras duas, igual a 30. Além disso, pode ser constatado que um participante (2) teve maior pontuação no pré do que no pós-teste. Isso pode, talvez, ser explicado por características individuais desse sujeito que interferiram nos resultados.

#### 4.2.2. Grupo de intervenção: pré e pós-testes

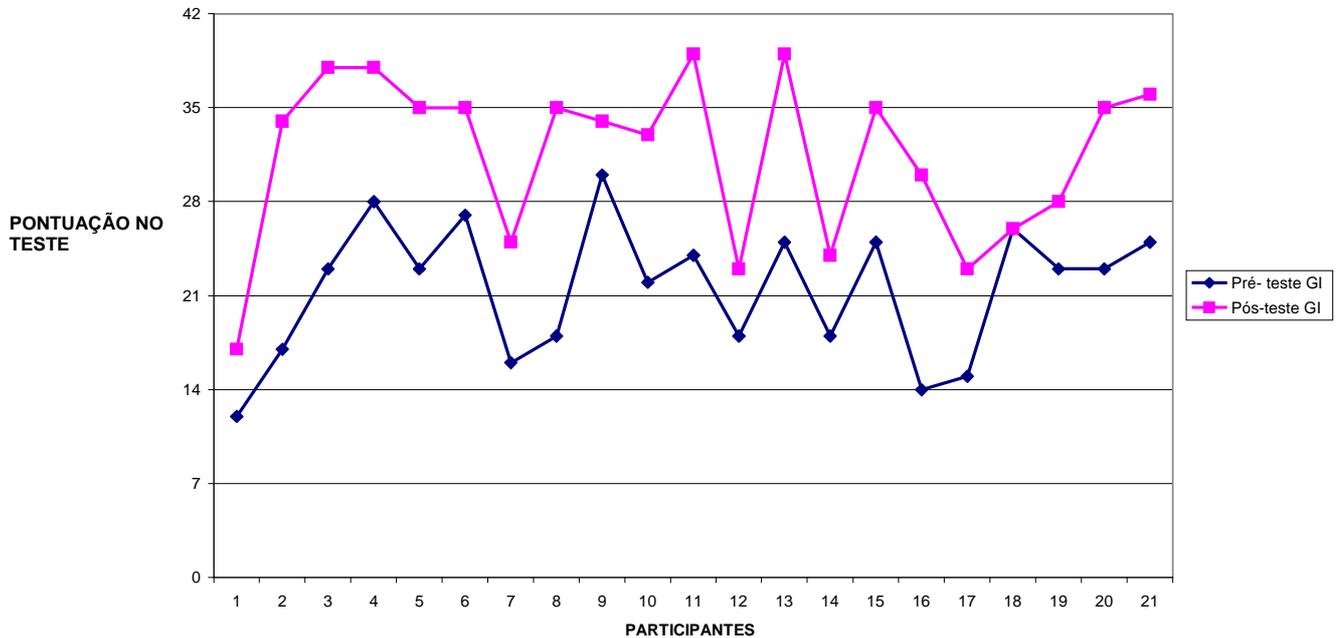
Da mesma forma que no grupo de controle, os resultados do grupo de intervenção também foram analisados com a estatística descritiva e uso de testes de hipótese. A média do G.I no pré-teste foi 21,52 pontos e, no pós-teste, 31,52 (ver Figura 5). O pós-teste apresenta um aumento de dez pontos em relação ao pré, além de a moda (35) e a mediana (34) conferirem ao pós-teste uma condição em que a maioria dos sujeitos obteve pontuação total de 35, ou seja, um valor alto se considerado o valor máximo de 42 pontos. No pré-teste do G.I., a mediana e a moda coincidiram em seu valor, 23 pontos, e o desvio padrão foi 4,92 para o pré-teste e 6,2 para o pós.

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk para o pré e pós-teste confirmam a distribuição sem normalidade dos dados, pois  $P$  (pré) = 0,3 e  $P$  (pós) = 0,02, ou seja, houve apenas um valor maior que 0,05. Para tanto, o teste de hipóteses utilizado foi o Teste dos Sinais para dados pareados, o qual deve obter  $P < 0,05$  para confirmar a  $H_1$ . O resultado de  $P$  foi 0,00 e confere verdade à hipótese de que, após o treinamento, haveria aumento na aprendizagem.



**Figura 5:** Comparação das médias de desempenho do grupo de intervenção no pré e pós-teste do treinamento.

Na Figura 5, é possível verificar que, assim como o grupo de controle, o grupo de intervenção apresenta repertório de entrada e que também é relacionado à participação em outros treinamentos de vendas e atendimento ao cliente, realizados fora da empresa, além de ficar evidente o aumento da média de aprendizagem após o treinamento.

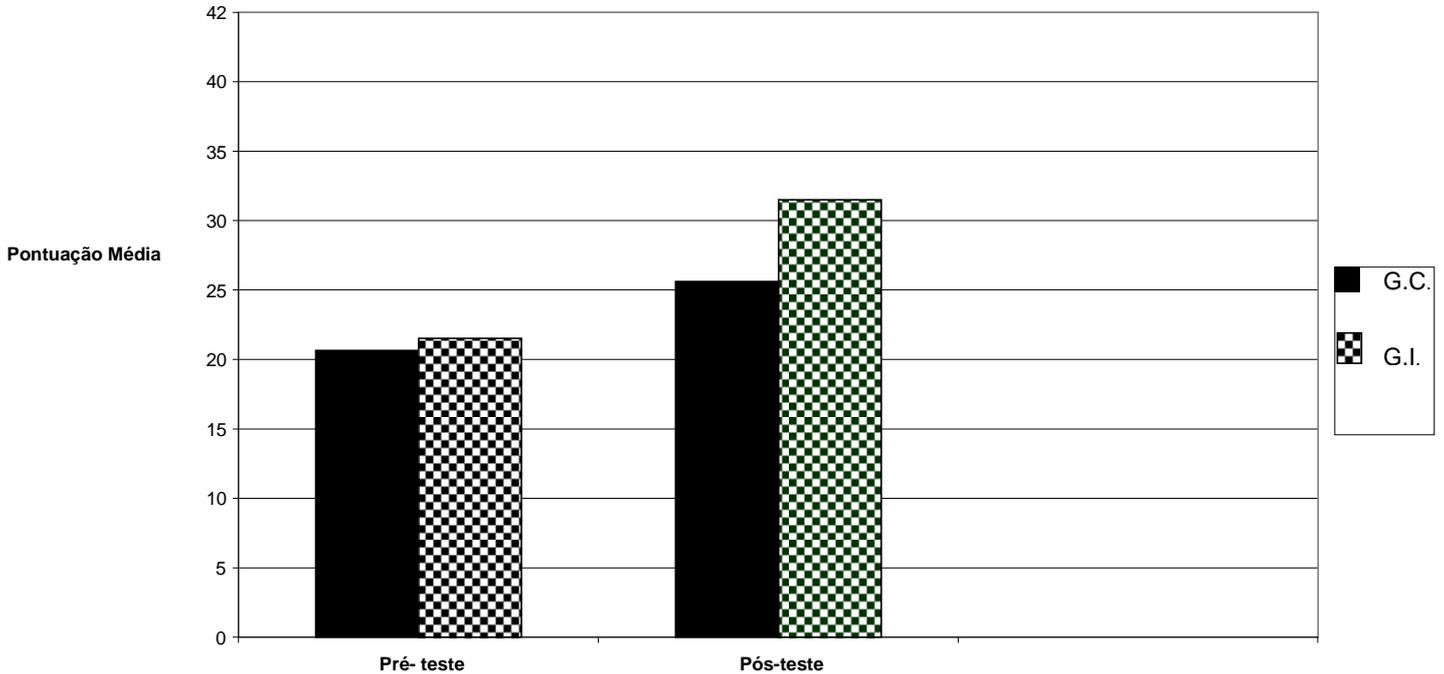


**Figura 6:** Comparação dos desempenhos individuais dos participantes do grupo de intervenção no pré e pós-teste do treinamento.

Na Figura 6, pode ser visualizada a evolução de cada sujeito durante a realização dos testes e que, comparada às evoluções individuais do GC, GI teve maior diferença entre os resultados de pré e pós-testes (10 pontos). Além disso, 13 pessoas obtiveram pontuação maior que 30 e uma igual a 30, enquanto no GC apenas duas pessoas obtiveram esse resultado.

#### 4.2.3 Comparação de pré e pós-testes dos grupos de controle e de intervenção

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk para o pós-teste do grupo de controle e do grupo de intervenção confirmou a distribuição sem normalidade dos dados, pois  $P(GC) = 0,4$  e  $P(GI) = 0,043$ , ou seja, apenas um valor maior que 0,05. Para tanto, o teste de hipóteses utilizado foi o Teste U de Mann Whitney para dados independentes, o qual obteve  $P < 0,05$ , comprovando a hipótese do estudo de que haveria maior resultado de aprendizagem no grupo de intervenção.



**Figura 7:** Comparação das médias de pré e pós-teste dos grupos de controle e de intervenção.

Na Figura 7, é possível observar que o repertório de entrada dos sujeitos de ambos os grupos foi equilibrado, o que reflete os cuidados para garantir maior homogeneidade possível entre os grupos. Isso é identificado pela média aproximada, em que GC obteve o valor de 20,65 pontos, e GI, 21, 52.

Ainda na Figura 7, é evidenciada a diferença entre as médias do pós-teste de GC (25,6) e GI (31,52), que é de 6 pontos. Contudo, para conferir maior confiança nessa diferença como referente à maior aprendizagem em GI pode ser analisada também a moda de cada grupo. O valor que mais foi repetido (moda) como pontuação final do pós-teste em G.I foi 35, o que representa 83,3% de acerto. Já em GC, a moda foi 25, o que corresponde a 59,5% de acerto do teste. Assim, é possível verificar que o grupo de intervenção teve maior retenção da aprendizagem do que o grupo de controle, uma vez considerada a homogeneidade da amostra pela similaridade das médias de pré-testes e pelas características demográficas controladas e testadas estatisticamente.

Os procedimentos adotados na intervenção demonstraram relação direta com a aprendizagem em G.I. em relação às técnicas de vendas. De acordo com Smith-Jentsch e Salas (2001), a aprendizagem é considerada como pré-condição para a transferência, visto que a avaliação da máxima performance deve estar na condução de objetivos claros para

determinar se um treinamento será efetivo, ou seja, se possibilitará ao indivíduo adquirir novas competências.

Os resultados dos testes revelam maior aprendizagem por parte dos participantes do grupo com intervenção, o que leva a estabelecer uma relação de efeito positivo das características de treinamento modificadas sobre a aprendizagem do treinando. Essa descoberta vai ao encontro do que autores como Abbad *et al.* (2006) ressaltaram ser fundamental em um planejamento de treinamento estruturado, a partir de objetivos claros e observáveis no comportamento do aprendiz. Cada característica do planejamento, seja ela definição de meios de ensino, escolha de técnicas, seqüência de ensino, material de apoio e avaliação do evento, foi, neste estudo, elaborada a partir do objetivo principal do treinamento em termos de competências esperadas do treinando após participação no treinamento. Isso se deve ao que ressalta Borges-Andrade (2006), quanto à idéia de que os meios e técnicas de ensino precisam ser considerados instrumentos para facilitar o processo de aprendizagem, e não o fim em si mesmos, como praticam muitos profissionais de TD&E.

#### 4.3. AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO: TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM

O terceiro nível de avaliação do treinamento refere aos efeitos do treinamento sobre o comportamento no cargo. O objetivo, nesse nível, é verificar se as aprendizagens desenvolvidas durante o treinamento foram aplicadas no cargo, ou seja, se houve transferência de aprendizagem. Contudo, para realizar a avaliação nesse nível é importante já ter avaliação do aprendizado no nível anterior, o de retenção, uma vez que, de acordo com Hamblin (1978), falhas constatadas na transferência podem ser resultados de falhas no processo de aprendizagem. E ainda, Abbad, *et al* (2001) ressaltam que a retenção da aprendizagem é condição necessária para a transferência da mesma e efeito positivo sobre o desempenho da pessoa treinada. Dessa maneira, o instrumento de avaliação da transferência de aprendizagem teve o objetivo de verificar, após 22 dias da realização do treinamento, a manifestação de cada aprendizagem objetivo do treinamento durante as atividades de trabalho da vendedora. Esse momento é, segundo Palmeira (2006), a possibilidade de observar se as competências descritas, no início do treinamento foram desenvolvidas e utilizadas no dia-a-dia do treinado.

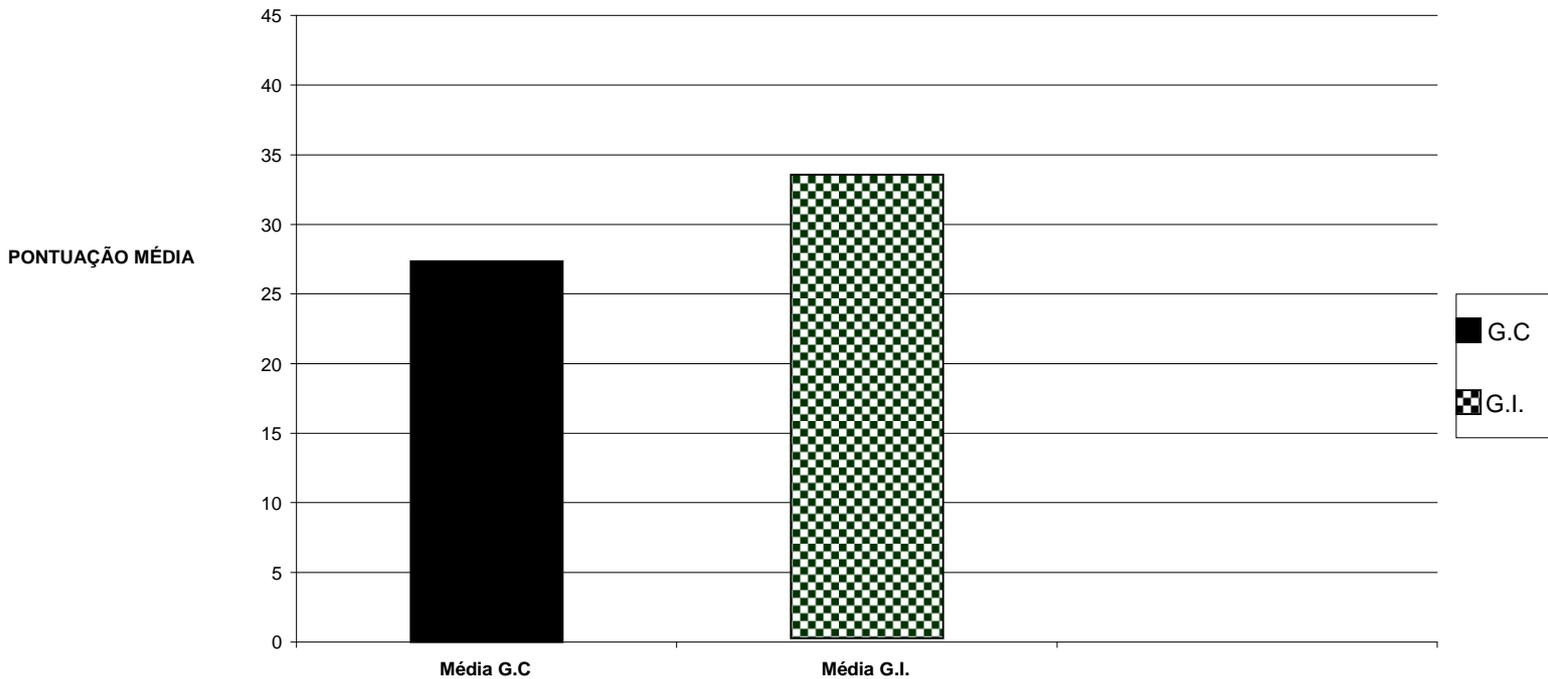
De acordo com Sofó (2007) a transferência da aprendizagem é a aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos no treinamento para o trabalho e,

subseqüente, manutenção da aprendizagem, por certo período de tempo, para aumentar o desempenho e a produtividade. Esse tipo de transferência de aprendizagem é descrito por Abbad e Borges-Andrade (2004) como transferência vertical, ou seja, a aprendizagem de capacidades mais complexas a partir de capacidades mais simples. O conceito de transferência vertical desses autores corresponde ao definido por Hamblin (1978) como impacto do treinamento em profundidade: efeito direto e específico de um evento instrucional sobre seu objetivo.

#### **4.3.1 Transferência da aprendizagem dos grupos de controle e de intervenção**

Assim como nos níveis de avaliação de treinamento anteriores, reação e retenção, para a transferência também foi realizada a etapa de análise estatística dos dados e o teste de suas hipóteses. O grupo de controle teve como valor da média 27,36, mediana de 29,50 e moda de 31 pontos. Já o grupo de intervenção teve para sua média o valor de 33,29, mediana 33,5 e moda 36 pontos. As médias podem ser observadas na Figura 8.

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk para os dados da heteroavaliação do grupo de controle e do grupo de intervenção confirmou haver uma distribuição sem normalidade dos dados, pois  $P(G.C.) = 0,009$  e  $P(G.I.) = 0,775$ , sendo apenas um dos valores maior que 0,05, o que confere uma distribuição sem normalidade aos dados. Para tanto, o teste de hipóteses utilizado foi o Teste U de Mann Whitney para dados independentes, o qual deve obter  $P < 0,05$  para confirmar H1, sendo H1 a hipótese de que haveria maior transferência de aprendizagem no grupo com intervenção. O resultado de P foi 0,00, ou seja, menor que 0,05, o que confere veracidade à H1.



**Figura 8:** Comparação das médias da heteroavaliação dos grupos de controle e de intervenção.

Na Figura 8, pode ser observada a lacuna entre G.C. e G.I. Essa diferença é ressaltada, ainda, quando comparados os valores da moda de cada grupo. Em G.I., a moda alcançou o valor 36, que corresponde a 92,4% de ocorrência da transferência, ou seja, a maior parte das vendedoras foi avaliada por seus superiores como apresentando alto nível de transferência do aprendido no treinamento para o contexto de trabalho. Já o G.C., por sua vez, teve 31 como o valor que mais se repetiu na heteroavaliação das vendedoras, o que evidencia 79,0% do que poderiam atingir, mantendo uma diferença de 13,4% entre G.I. e G.C. Essa constatação, por meio da comparação dos valores da moda e da média dos grupos, de que houve maior transferência da aprendizagem em G.I. vai ao encontro do resultado do teste estatístico apresentado anteriormente, em que o resultado confirma a maior transferência da aprendizagem nesse grupo.

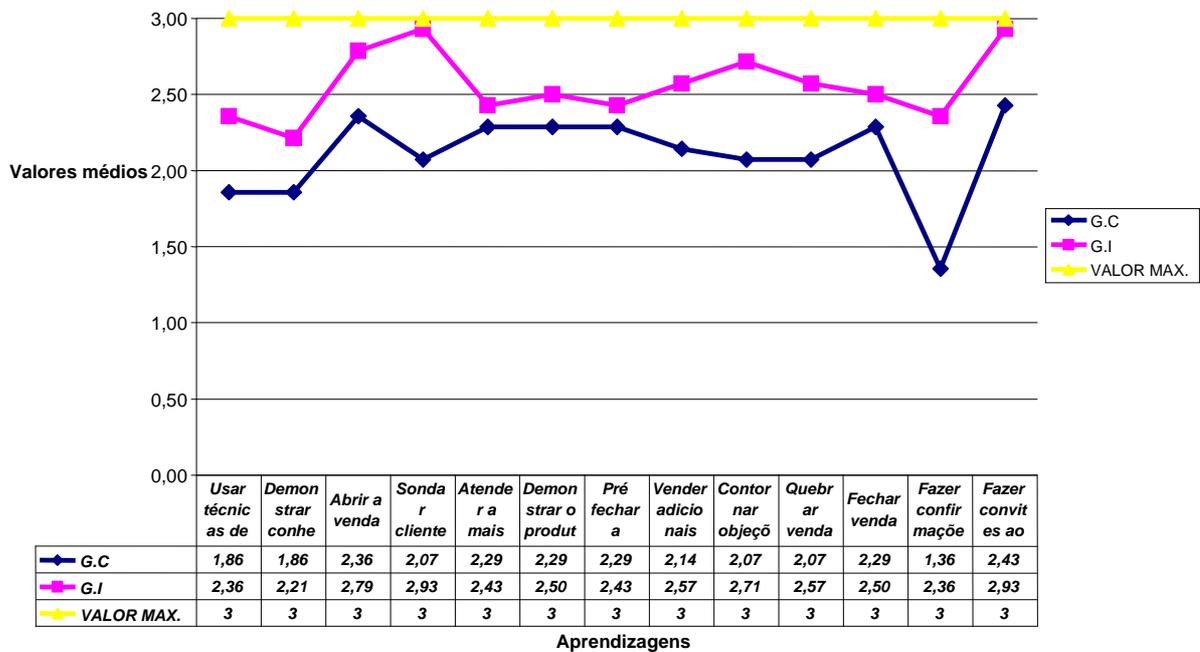
Assim como as variáveis individuais, as variáveis de suporte também estavam controladas nessa fase do estudo, uma vez que as Unidades de Franquia dos grupos têm a mesma estrutura, além de condições físicas e gerentes orientadas para oferecer o mesmo suporte e apoio ao treinando em seu ambiente de trabalho. Dessa forma, a maior transferência de aprendizagem em G.I. pode ser relacionada às intervenções realizadas em algumas características do treinamento, o que confirma a relação entre determinadas características de

treinamento e transferência da aprendizagem. Conforme Sofo (2007), a execução do treinamento é responsável por garantir condições à ocorrência de aprendizagem, sendo relevante considerar aspectos como a competência do instrutor, o tempo de duração do treinamento e métodos utilizados.

A aprendizagem, ainda de acordo com Sofo (2007), é condição necessária para que haja uma maior probabilidade de transferir o aprendido para o trabalho. Isso foi constatado à medida que a maior pontuação do nível de retenção para o de transferência do grupo de intervenção em relação ao de controle foi mantido, o que vai ao encontro do que Hamblin (1978) ressaltava como a justificativa para a avaliação do treinamento em, pelo menos, três níveis iniciais: reação, aprendizagem e mudança do comportamento no cargo. Assim, ao comparar os três níveis de avaliação nesse estudo, pode ser demonstrada a manutenção do que segue: reação ao treinamento mais positiva em G.I., maior aprendizagem em G.I. e maior transferência em G.I. Entretanto, isso não pode ser tomado como uma relação direta e unidirecional, pois o fato de ocorrer maior aprendizagem em um dos grupos não significa que esse mesmo grupo terá maior transferência. É preciso considerar, como ressaltam Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios e Morandine (2002), as variáveis individuais e contextuais que podem interferir a qualquer momento. Essa consideração, contudo, segundo os mesmos autores, não é explanada, pelo menos não claramente, no modelo de Hamblin (1978).

As intervenções foram realizadas sobre várias características do treinamento que, em consonância com a literatura pesquisada (ABBAD *et al.*, 2006; SALLAS; CANNON-BOWERS, 2001; ASNIS, 2006), teriam maior relação com a possibilidade de transferir o aprendido para o contexto de trabalho. Conforme já descrito no método, no item “treinamento com intervenção”, as mudanças ocorreram, resumidamente, nos seguintes aspectos que constituíram o planejamento e a execução do treinamento: objetivos geral e específico descritos em consonância com a necessidade identificada na organização e em termos do que o aprendiz seria capaz de fazer após o treinamento; seqüência de ensino do conteúdo definida em virtude de pré-requisitos a partir do objetivo; a escolha das técnicas de ensino em virtude de aproximar as situações de treinamento o máximo possível da realidade de trabalho do treinando; os meios estabelecidos com a finalidade de maximizar o potencial das técnicas para propiciar o alcance do objetivo; formas de avaliação escolhidas de maneira a exercerem papel reforçador da aprendizagem e não de desempenho individual; materiais de apoio elaborados principalmente com base nos objetivos geral e específicos de cada atividade e de maneira a facilitar o processo de memorização do treinando, além de assumirem caráter de apoio após o evento. Como resultado de todas as modificações, foi elaborado o Plano Instrucional do

treinamento como documento necessário ao profissional de TD&E durante seu trabalho e, principalmente, ao treinando.



**Figura 9:** Comparação das médias dos grupos de controle e intervenção para cada aprendizagem objetivo do treinamento.

Na Figura 9, estão apresentadas as médias do grupo de controle e de intervenção em relação às 13 aprendizagens que foram objetivos dos treinamentos. A reta constante que representa o valor máximo que poderia ser alcançado em cada aprendizagem (3) possibilita perceber com maior clareza a proximidade da linha de G.I. em relação a esse valor.

A linha de G.I. revela que todas as médias de transferência das aprendizagens são superiores, se comparadas às médias de GC. Tendem a se manter entre os valores 2,5 e 3,0, enquanto em G.C., entre 1,8 e 2,5, o que ressalta, mesmo na equiparação entre as médias dos grupos em cada aprendizagem objetivo, que o grupo de intervenção apresenta maior resultado de transferência. E ainda fica evidente, na Figura 9, a maior discrepância de valores nas aprendizagens: sondar o cliente, contornar objeções do cliente e fazer confirmações ao cliente. Essas aprendizagens são analisadas individualmente, adiante, a fim de estabelecer as relações entre os diferentes valores e as intervenções específicas.

Como resultado das notas de observação, esta pesquisa revelou que, no grupo de intervenção, houve maior interação entre as participantes, participação constante destas no levantamento de dúvidas, reflexões e exemplos, maior vínculo e seqüência entre os conteúdos/temas abordados, além do destaque aos objetivos do treinamento. O respeito ao cronograma do evento pareceu extremamente relevante, uma vez que não houve saídas antecipadas das participantes, à medida que estas puderam organizar seu tempo, e também a realização do *coffee break* contribuiu para aumentar o tempo de permanência na sala. Ao final do evento, a instrutora fez um fechamento utilizando as sugestões do material de apoio, recapitulando os objetivos, e reforçou a necessidade de que o aprendido fosse utilizado na prática cotidiana no trabalho.

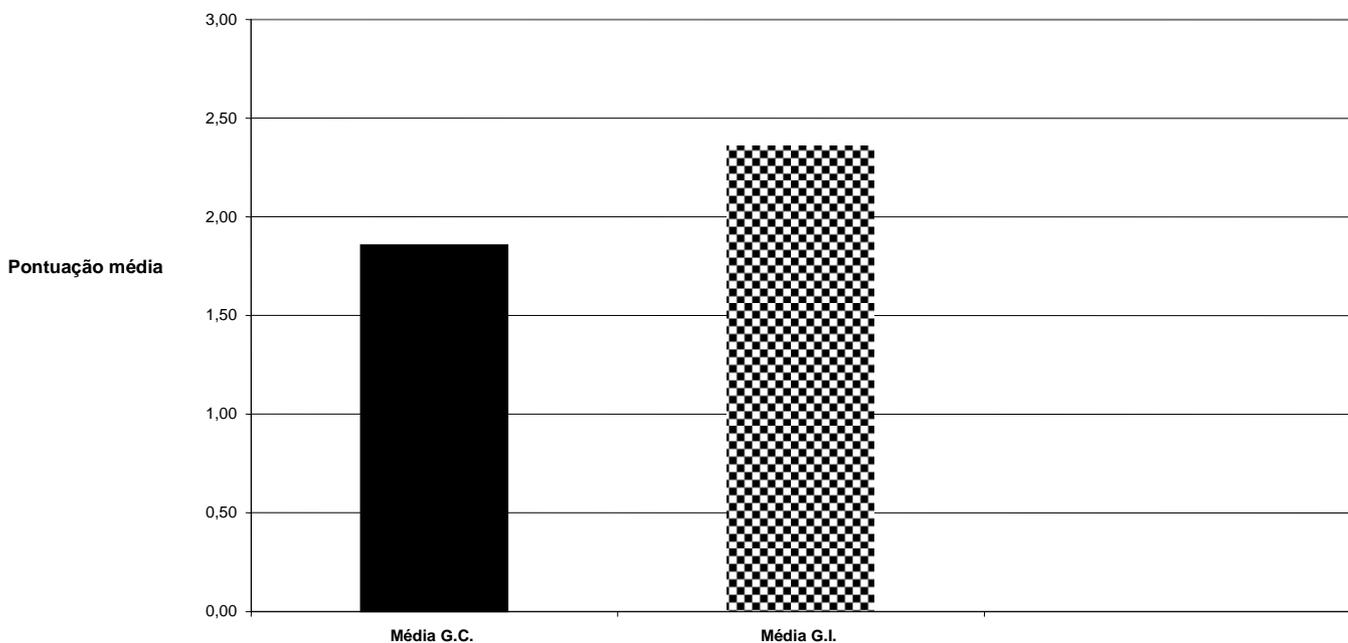
Borges-Andrade (2006) destaca como um dos componentes de seu modelo de avaliação de treinamento – MAIS – os procedimentos utilizados durante o evento como influenciadores diretos da aprendizagem. Algumas das estratégias citadas pelo autor foram utilizadas no treinamento do grupo de intervenção, quais sejam: seqüência de ensino dos objetivos, pré-apresentação dos objetivos para os participantes, clareza e precisão desses objetivos, uso desses objetivos como organizadores avançados durante o evento, existência de ocasião em que os pré-requisitos são lembrados, direcionamento da aprendizagem por meio de demonstrações e instruções verbais, utilização de aulas expositivas, uso de exercícios práticos, discussões em grupo, similaridade entre a situação de trabalho e as apresentadas durante o treinamento, existência de período, durante o evento, para aplicação da competência desenvolvida e *feedback* constante.

Obter informações sobre as variáveis de planejamento que constituem as características do treinamento pode possibilitar, segundo Borges-Andrade (2006), a descrição detalhada do sistema instrucional utilizado e permite verificar sua relação com os resultados de aprendizagem, bem como, numa associação em um período maior de tempo entre o evento e a avaliação, com os efeitos em longo prazo da transferência da aprendizagem. Dessa maneira, o presente estudo pode contribuir para o profissional de TD&E à medida que demonstra características do treinamento que estabelecem relação com a aprendizagem e sua transferência.

#### 4.3.2. Comparação entre as médias dos grupos em cada aprendizagem objetivo do treinamento

A seguir, são apresentados separadamente os resultados dos grupos em cada aprendizagem objetivo do treinamento e destacadas as características de treinamento que foram modificadas com o objetivo de provocar a disparidade constatada entre os grupos.

Na Figura 10 são distribuídas as médias de transferência da aprendizagem denominada “usar técnicas de vendas”.



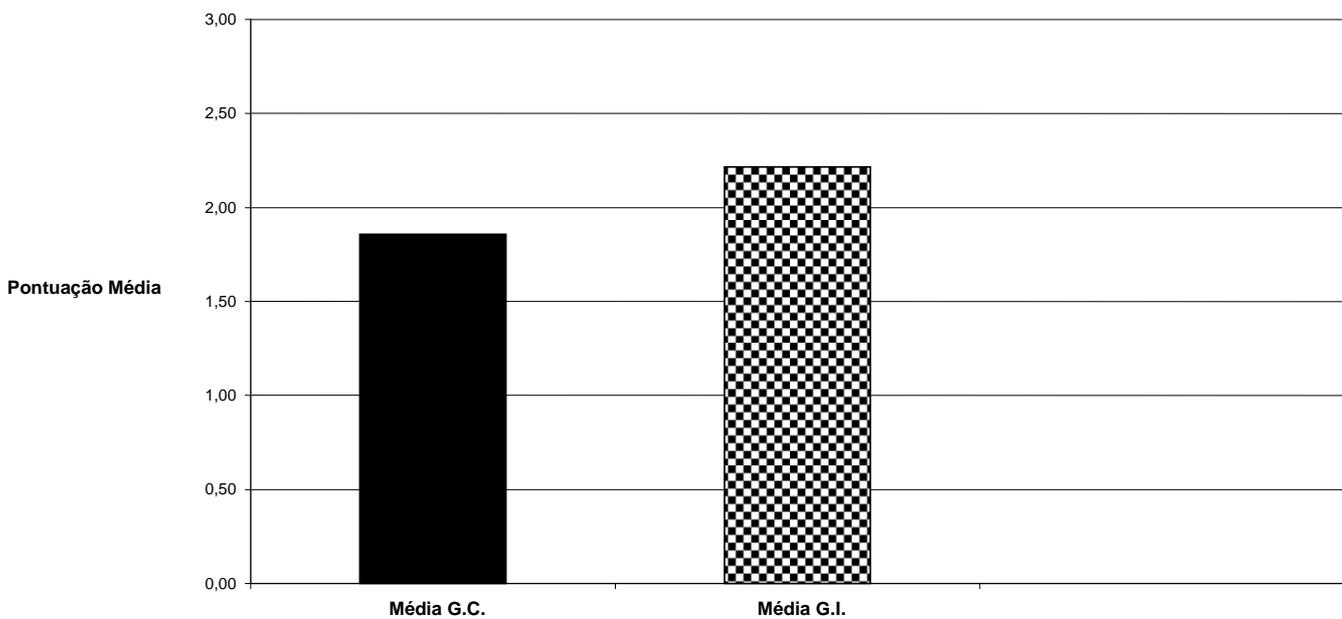
**Figura 10:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “usar técnicas de vendas”.

Pode ser observada na Figura 10 a diferença entre as médias de transferência da aprendizagem “usar técnicas de vendas”. Os resultados revelam que, em G.I., houve maior transferência dessa aprendizagem. Assim, as vendedoras que tiveram participação no treinamento com intervenção apresentaram maior uso das técnicas de vendas durante seu trabalho na loja.

Essa diferença pode ser explicada pela ênfase dada em cada etapa à técnica da atividade de vendas, maior clareza e precisão na definição das etapas e técnicas, maior relação com os objetivos do treinamento e constante relação entre as diferentes etapas e técnicas de

vendas. Segundo Las Casas (1997), um programa de treinamento de técnicas de vendas deve enfocar, além dos conhecimentos de todas as etapas e habilidades para sua aplicação, a interação da relação vendedor-cliente, além de preparar os profissionais para desenvolverem a qualidade dessa relação e considerar os vários aspectos que a influenciam.

Quanto à definição dos objetivos de ensino, estes foram descritos, conforme Abbad *et al.* (2006), em termos do esperado do comportamento do aprendiz ao final do evento. Além disso, considerou-se também o uso de verbos adequados para definir os objetivos de ensino, o que não ocorreu no grupo de controle, revelando haver relação entre uma maior transferência da aprendizagem e as seguintes características de treinamento: clareza e adequação na descrição dos objetivos de ensino realizados no grupo de intervenção.



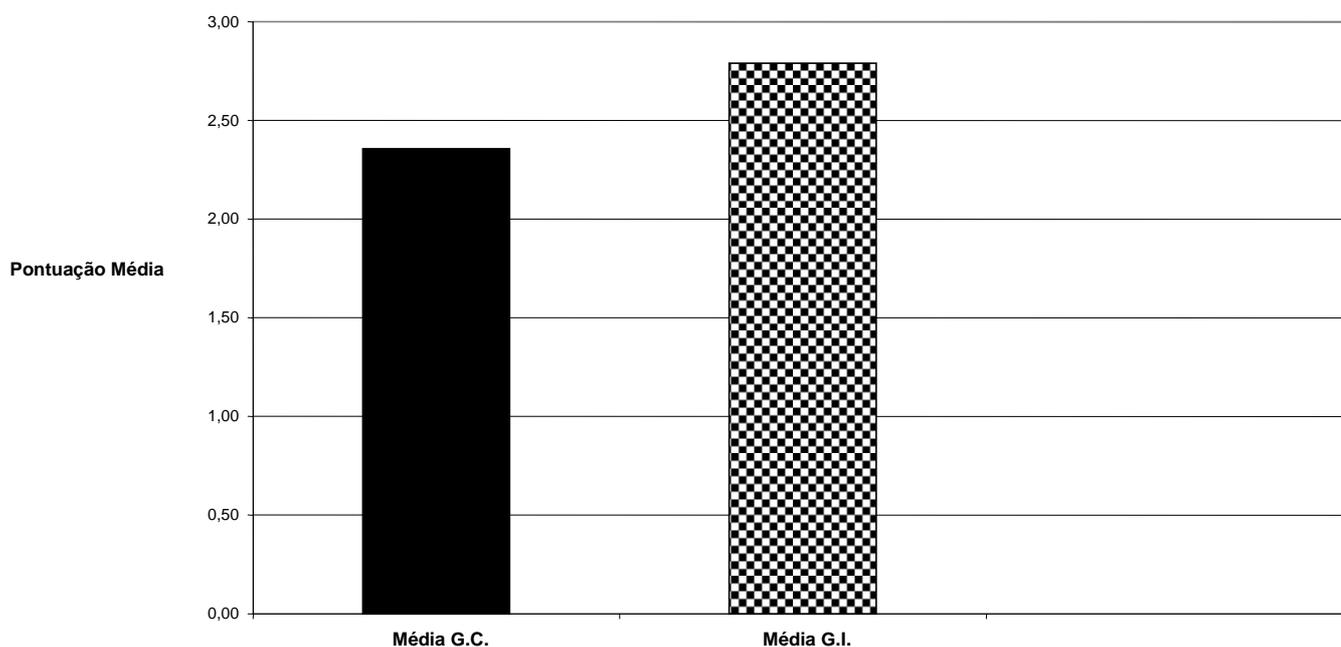
**Figura 11:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “demonstrar conhecimento das características dos produtos”.

Na Figura 11, é revelada a diferença das médias de G.C e G.I quanto à aprendizagem “demonstrar conhecimentos das características dos produtos”, em que a maior média de transferência em G.I pode ser relacionada à intervenção realizada sobre as características de treinamento comportamento da instrutora e os meios de ensino.

A instrutora fez a demonstração de cada tipo de produto da “Coleção Verão 2008”, destacando suas propriedades e as explicações sobre cada uma delas, bem como, exemplificando como essas informações poderiam ser úteis durante a venda. O toque e

visualização de cada produto após sua demonstração e o uso de questionários, com cinco perguntas fechadas e posterior disponibilização de gabarito para conferência individual e correção coletiva, foram outros procedimentos aplicados com o objetivo de favorecer o aprendizado sobre o produto. O comportamento da instrutora durante o treinamento de intervenção corrobora o que Borges-Andrade (2006) destaca como ação ideal do instrutor, a qual se configura como a variável com maior responsabilidade sobre os efeitos do treinamento. Assim, cabe ao instrutor potencializar a influência dos meios e técnicas de ensino, o que parece ter ocorrido no grupo de intervenção.

Graceffi (2006) esclarece, ainda, que o procedimento de estudo dos produtos é descrito como uma alternativa eficaz no treinamento de vendedores, o que confere com o procedimento utilizado no treinamento de intervenção, no qual foram disponibilizados os produtos para manuseio dos aprendizes, além da apostila com descrição detalhada e completa dos produtos e de sua composição.



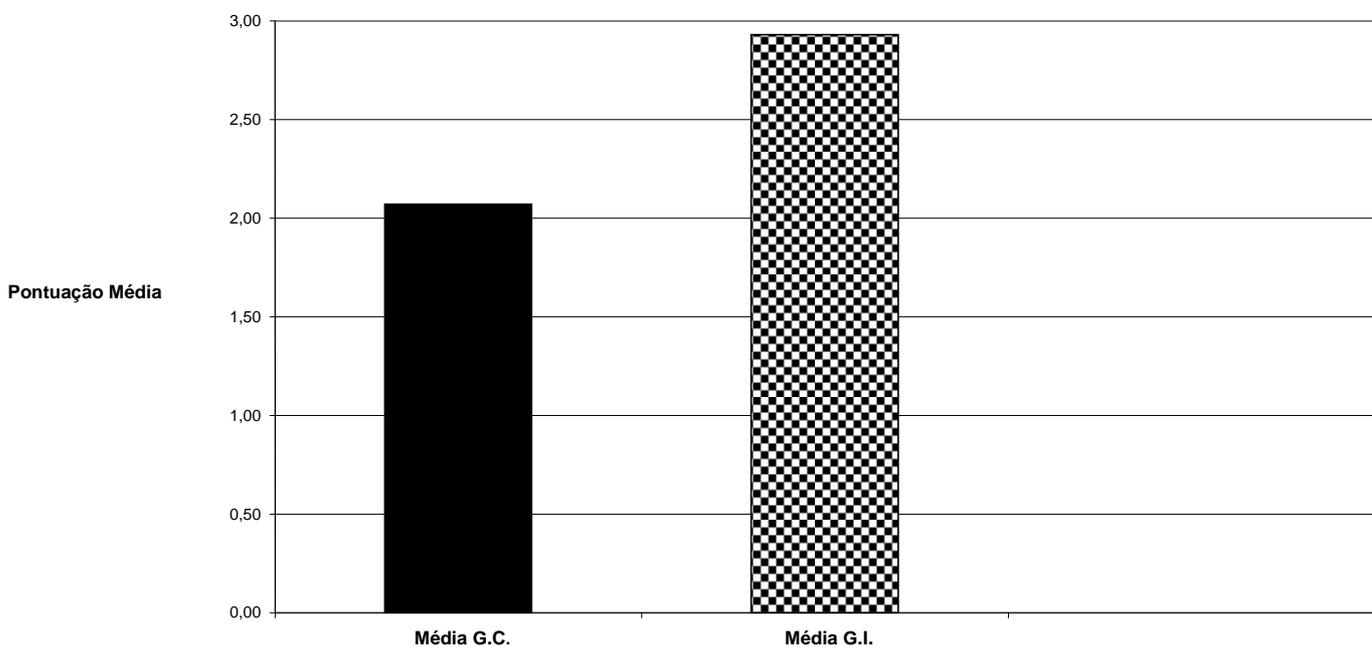
**Figura 12:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “abrir venda”.

As médias de transferência da aprendizagem “abrir venda” foram 2,36 para G.C. e 2,79 para G.I. Na Figura 12, é possível constatar a lacuna existente entre essas médias e o destaque para G.I. O procedimento adotado durante a intervenção que estabelece relação com

esse acréscimo de transferência foi, principalmente, o comportamento da instrutora, tal como já destacado na Figura anterior.

Nesse sentido, foi previamente definido um comportamento da instrutora que enfatizasse a adequada abertura da venda estabelecendo relação de requisitos entre as diferentes fases da venda, o que favorece uma visão sistêmica do processo de vender, ao contrário do que aconteceu no treinamento do grupo de controle.

Para o grupo de intervenção, foram utilizadas técnicas de ensino, como exemplos, definições claras e precisas a respeito dessa aprendizagem e, ainda, a dramatização com troca de papéis como técnica fundamental para desenvolver as competências das participantes. A dramatização, a discussão em grupo e o estudo de caso são técnicas destacadas por Asnis (2006) como essenciais para o treinamento de vendas, pois possibilitam a mudança de comportamento do aprendiz. Essa mudança no comportamento do treinando foi verificada como resultado no grupo de intervenção e está relacionada também à característica procedimentos instrucionais, dentre os quais a dramatização foi destaque.

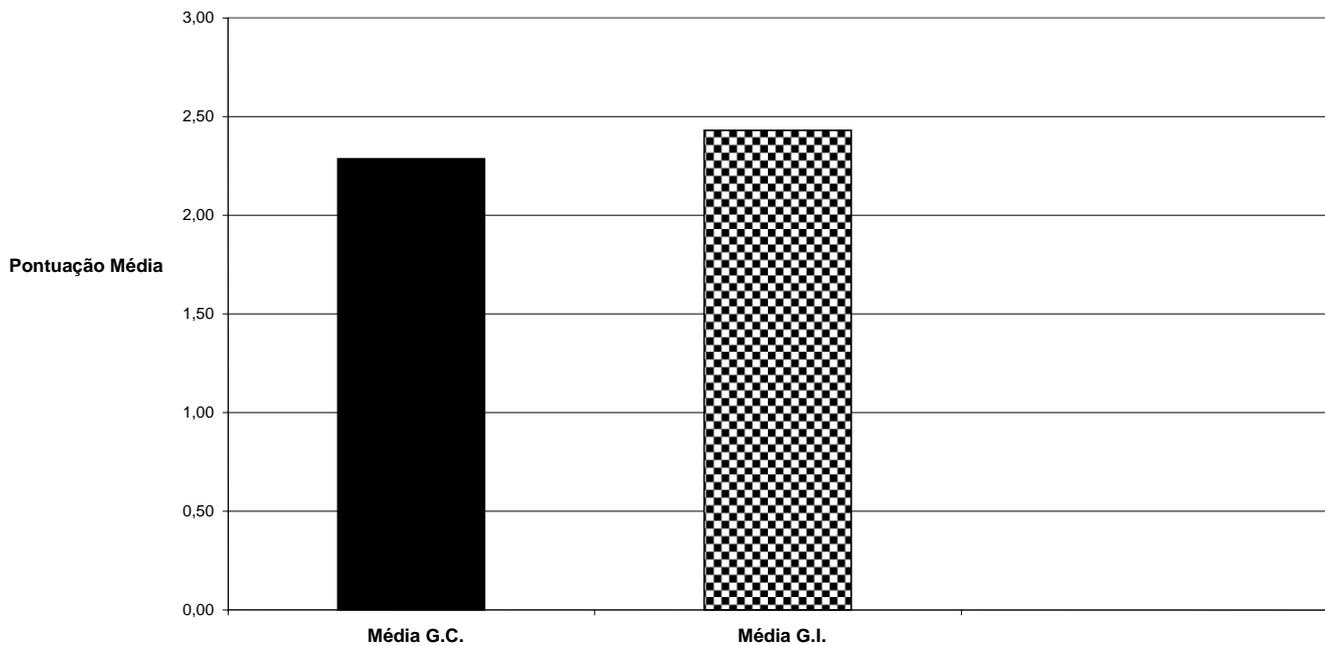


**Figura 13:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “sondar cliente”.

A aprendizagem “sondar o cliente”, definida como o comportamento do vendedor de abordar o cliente de maneira a obter o maior número de informações sobre ele, tem suas médias apresentadas na Figura 13. O grupo de controle obteve média 2,07, e o de intervenção alcançou a média de 2,93, o que representa quase 100% de transferência dessa aprendizagem.

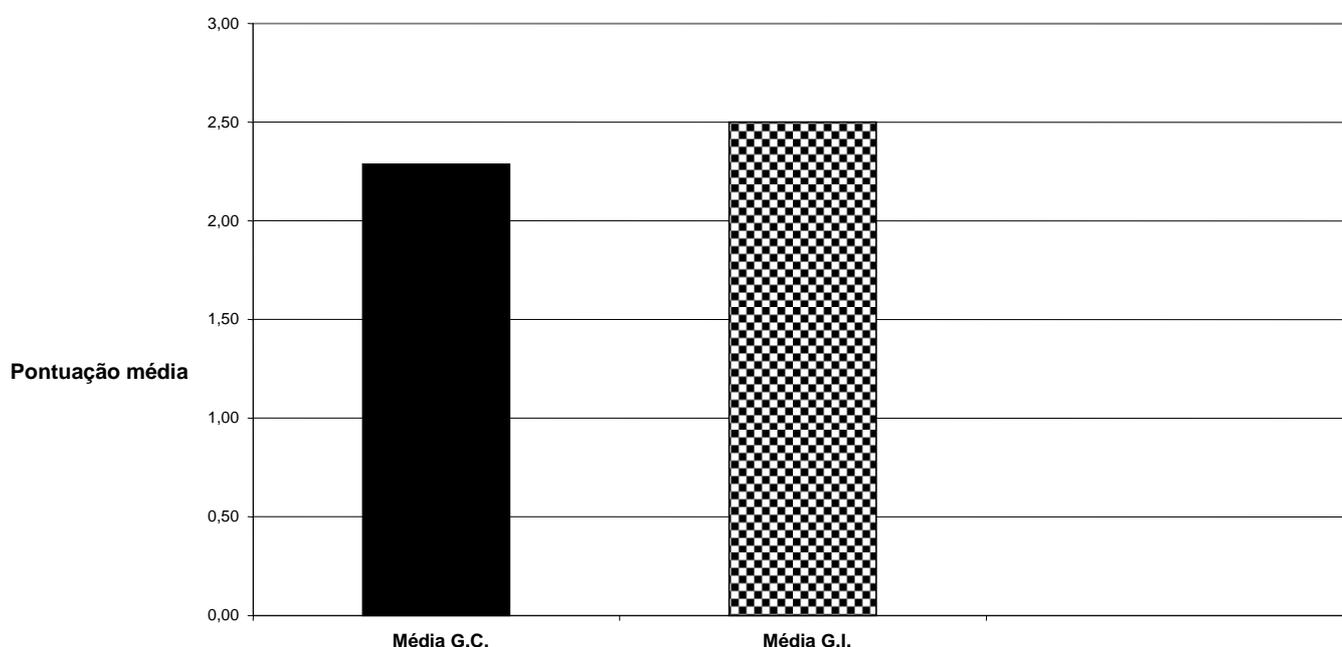
Essa aprendizagem foi destaque no treinamento com intervenção, pois essa técnica, quando elaborada adequadamente, permite ao vendedor utilizar essas informações durante todas as outras etapas da venda. A intervenção foi conduzida, principalmente, com definições mais claras e precisas do tema, solicitação de exemplos às participantes e, durante a dramatização, com troca de papéis. Destaca-se, ainda, que a disposição da sala em forma de U favoreceu o contato entre as participantes, as quais interagiam oferecendo exemplos sobre a aprendizagem objetivo. Graceffi (2006) ressalta que a organização da sala de treinamento em forma de U deve ser utilizada quando, além do foco no instrutor, os treinandos devam manter diálogos e interagir com os demais.

O uso de procedimentos de ensino como a dramatização e o foco na clareza dos objetivos do treinamento são demonstrados, entre outros autores estrangeiros, por Smith-Jentsch e Salas (2001) como amplamente relacionados ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e, que esses exercícios têm validade preditiva para observar comportamentos pós-treinamento se os objetivos (competências-objetivos) forem claros para a avaliação. Durante o treinamento de G.I., o foco sobre essas características pode ser justificado, principalmente, pela ausência destas no treinamento do grupo de controle, dada sua importância para o desempenho da vendedora no seu trabalho.



**Figura 14:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “atender a mais de um cliente”.

Como pode ser verificado na Figura 14 a respeito da aprendizagem “atender a mais de um cliente”, apesar de a média de G.I. ser maior, a diferença entre os grupos nessa aprendizagem foi pequena. Isso pode ser relacionado ao fato de que não houve ênfase da instrutora nessa aprendizagem, ou seja, apesar de ter sido abordada durante os encontros com a instrutora, essa aprendizagem não foi tão ressaltada durante o treinamento com intervenção, o que revela, segundo Abbad *et al.* (2006), a importância da mudança sobre a forma de ensinar do instrutor como fator necessário ao aumento das possibilidades de aprendizagem e sua transferência.



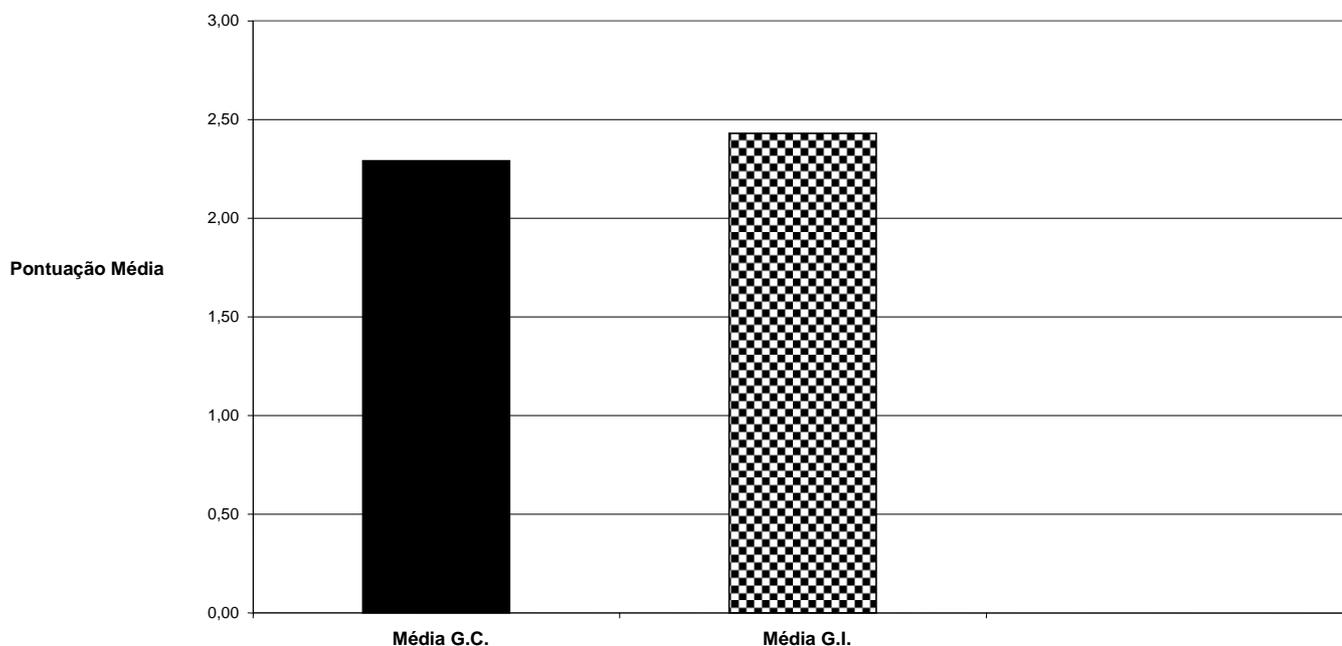
**Figura 15:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “demonstrar produto”.

Na Figura 15, são apresentadas as médias de G.C. e G.I. com relação à aprendizagem “demonstrar o produto”, a qual é caracterizada pelo comportamento da vendedora de apresentar o produto ao cliente, destacando suas características principais e seus benefícios. Essa fase tem, necessariamente, como pré-requisito, a etapa de conhecer as características do produto para que possa realizá-la.

Observa-se que houve maior transferência também dessa aprendizagem no grupo de intervenção, o que pode ser relacionado à intervenção com foco na demonstração do produto, por meio de suas características, benefícios, vantagens e atrações – CBVA – para o cliente, e

não apenas nas opiniões pessoais das vendedoras, como foi feito no grupo de controle. A intervenção foi pautada na maior clareza da exposição oral da definição do CBVA, visualização e toque nos produtos simultaneamente à apresentação do CBVA de cada um, aplicação de questionário fechado sobre conhecimentos dos produtos, grupo de discussão orientada com posterior apresentação de produtos pelas participantes e a técnica de dramatização. Abbad *et al.* (2001) destacaram, em seu estudo da relação entre as variáveis de suporte organizacional, o suporte à transferência e as características dos treinandos como preditoras de reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Além disso, os autores ressaltaram que o uso de apresentação organizada para apoio à memorização, a apresentação diversificada de problemas, o ensino de estratégias de gerenciamento destes e exercícios práticos com estudo de cada etapa da solução do problema estão positivamente relacionados com a transferência do aprendizado em treinamento.

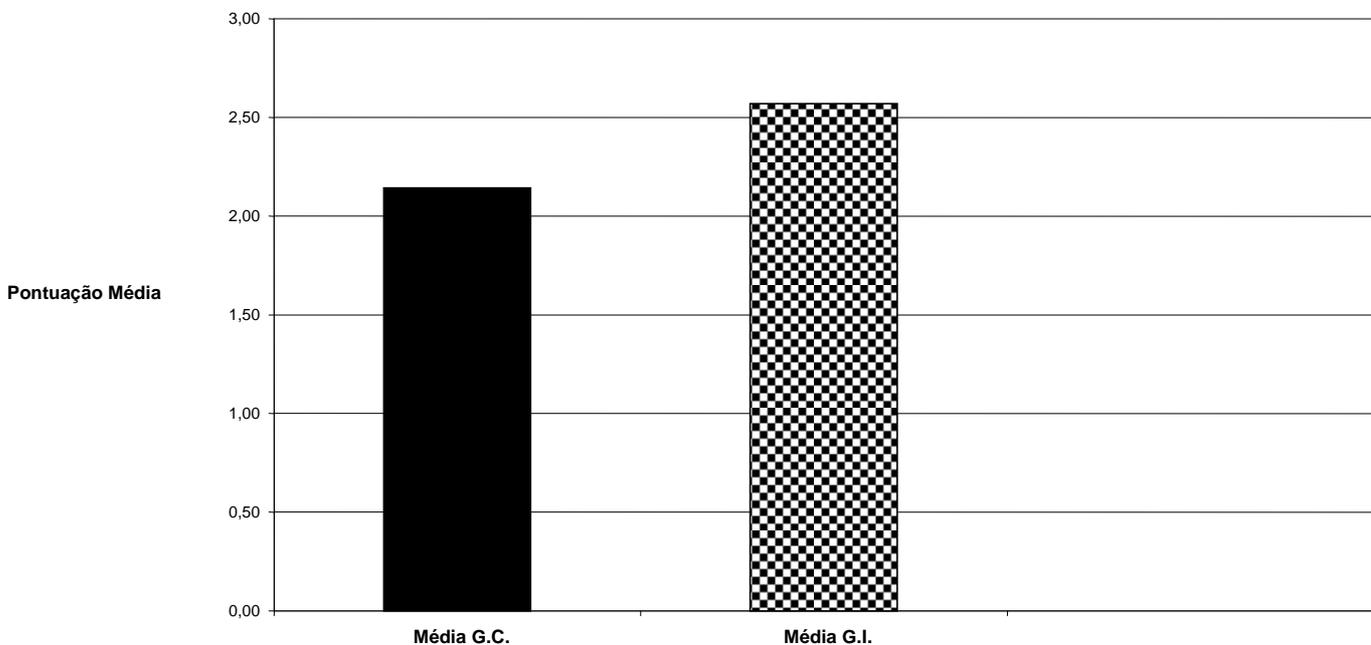
A descoberta de Abbad *et al.* (2001) confere caráter demonstrativo aos resultados obtidos nesse estudo, indicando que a utilização de procedimentos de ensino como a discussão em grupo orientada, a aplicação de questionário, a visualização do produto e a dramatização estabelecem relação de efeito positivo sobre a transferência do aprendizado.



**Figura 16:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “pré-fechar a venda”.

As médias dos grupos em relação à aprendizagem “pré-fechar a venda” estão apresentadas na Figura 16. Nesta, é possível observar que, embora a média de G.I. tenha sido maior, a diferença entre os grupos foi mínima. Isso, possivelmente, é explicado pela falta de clareza na definição dessa etapa da venda e a pouca ênfase dada a esta durante o treinamento. Não houve mudança significativa no comportamento da instrutora do treinamento do grupo de controle para o de intervenção no que diz respeito à aprendizagem “pré fechar a venda”.

Foi realizada uma mudança na descrição dessa fase nos *slides* utilizados na exposição oral e na apostila. Contudo, parece que a variável comportamento da instrutora apresenta maior influência na aprendizagem das treinandas, conforme já revelado em outras Figuras. Borges-Andrade (2006) acrescenta que o profissional de TD&E precisa ter competências técnicas e políticas para fazer uso dos mais diversos meios e procedimentos de ensino disponíveis, uma vez que estes por si só não podem exercer efeito sobre o comportamento do aprendiz. Isso reforça ainda mais a concepção de que a intervenção nessas características do treinamento podem favorecer a aprendizagem e sua posterior transferência para o trabalho.

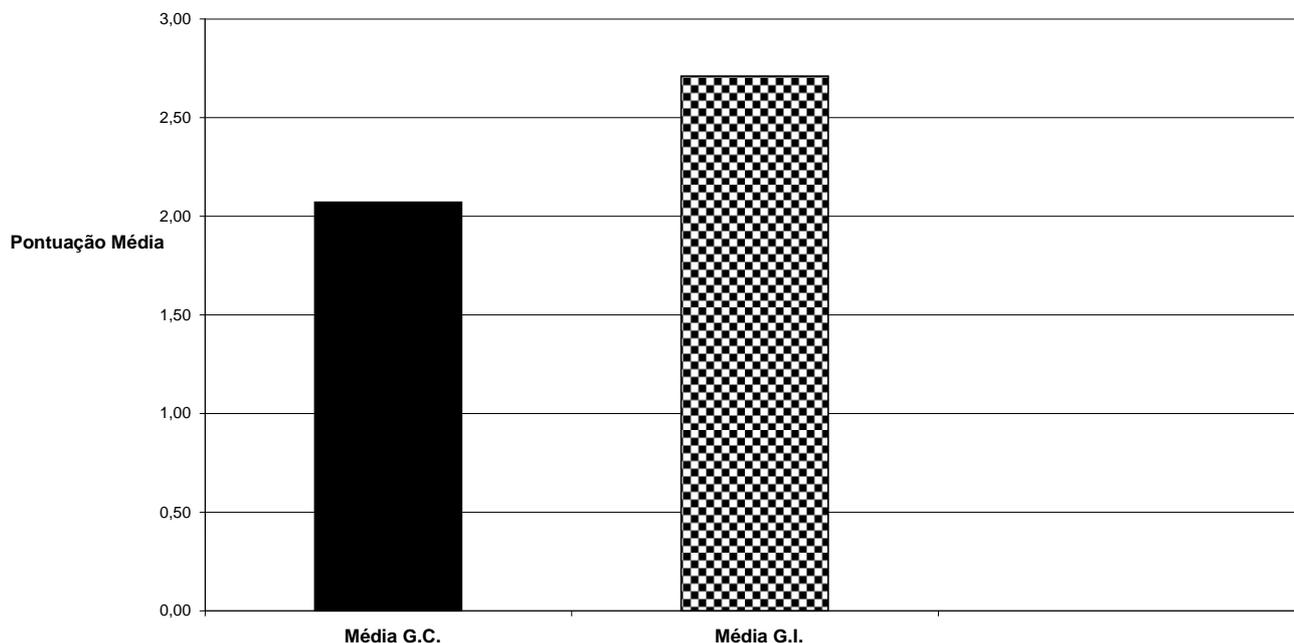


**Figura 17:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “vender adicionais”.

A Figura 17 representa as médias de transferência da aprendizagem “vender adicionais ao cliente”. O grupo de intervenção teve média de 2,57, e o de controle, de 2,17. A diferença entre ambas pode ser relacionada à intervenção com foco na importância da inclusão do produto adicional durante a venda, a fim de obter eficácia. Diferentemente do treinamento do grupo de controle, a instrutora utilizou vários exemplos de como fazer a venda do produto adicional, utilizando, principalmente, o conhecimento dos produtos para convencer o cliente sobre a vantagem de adquiri-los. Além disso, essa fase foi bastante ressaltada durante a técnica de dramatização.

Há uma diferença marcante entre a realização dos treinamentos. Durante o treinamento de intervenção, a instrutora foi orientada a destacar as inter-relações e a interdependência das fases da venda e, assim, proporcionar às participantes a compreensão do processo de venda de maneira sistêmica e integrada e, desse modo, permitir-lhes entender que o aprendido em fases anteriores pode ser utilizado para desenvolver as etapas posteriores e garantir a eficácia da venda.

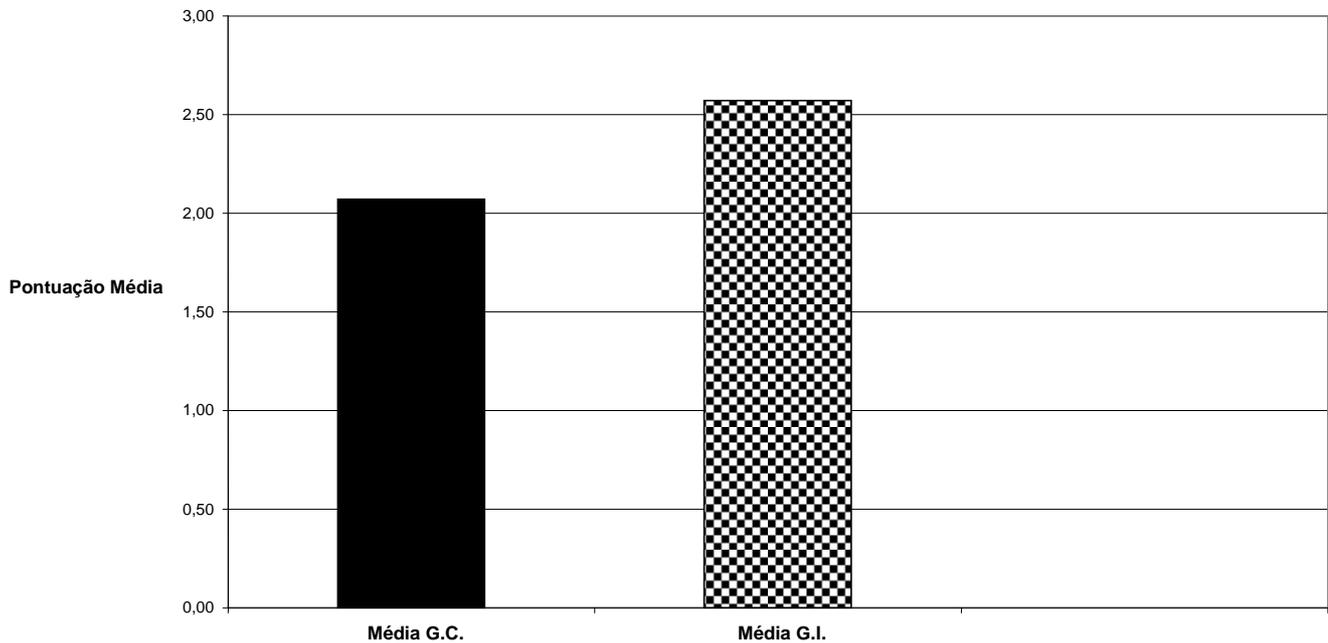
Os comportamentos do instrutor que visam possibilitar a aprendizagem e sua transferência são, segundo *Abbad et al.* (2006): criar expectativas de sucesso ou de confirmação de desempenho, informar objetivos ao aprendiz, dirigir a atenção do aprendiz, provocar a lembrança de pré-requisitos, apresentar o material de estímulo, prover orientação de aprendizagem, ampliar o contexto da aprendizagem, por meio de novas situações ou exemplos, programar ocasiões de prática, visando repetir o desempenho, prover retroalimentação, confirmando ou corrigindo o desempenho. Esses comportamentos foram observados, em sua maioria, como característicos na ação da instrutora, durante o treinamento com intervenção, o que pode ser inferido como um facilitador do desenvolvimento das competências que eram objetivos do treinamento.



**Figura 18:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “contornar objeções do cliente”.

Na Figura 18, são apresentadas as médias de transferência de G.C. – 2,07 – e G.I. – 2,71 – sobre a aprendizagem “contornar objeções do cliente”. A diferença entre os grupos está relacionada com a intervenção no estabelecimento de maior clareza na definição da etapa e sua prática com *feedback* durante a dramatização, além da aquisição de conhecimentos sobre o produto, a fim de utilizá-lo para contornar as objeções do cliente com uma argumentação mais adequada.

A prática de *feedback*, também utilizada para outras aprendizagens, foi enfatizada juntamente com a clareza dos objetivos, a fim de facilitar o aprendizado e de estabelecer relações cada vez mais estreitas com o ambiente de trabalho. Tal intervenção é corroborada por Abbad, Pilati e Pantoja (2003), em sua revisão da literatura estrangeira, em que o estabelecimento de objetivos claros combinado com *feedback*, em treinamento de equipes, facilita a transferência do aprendido.

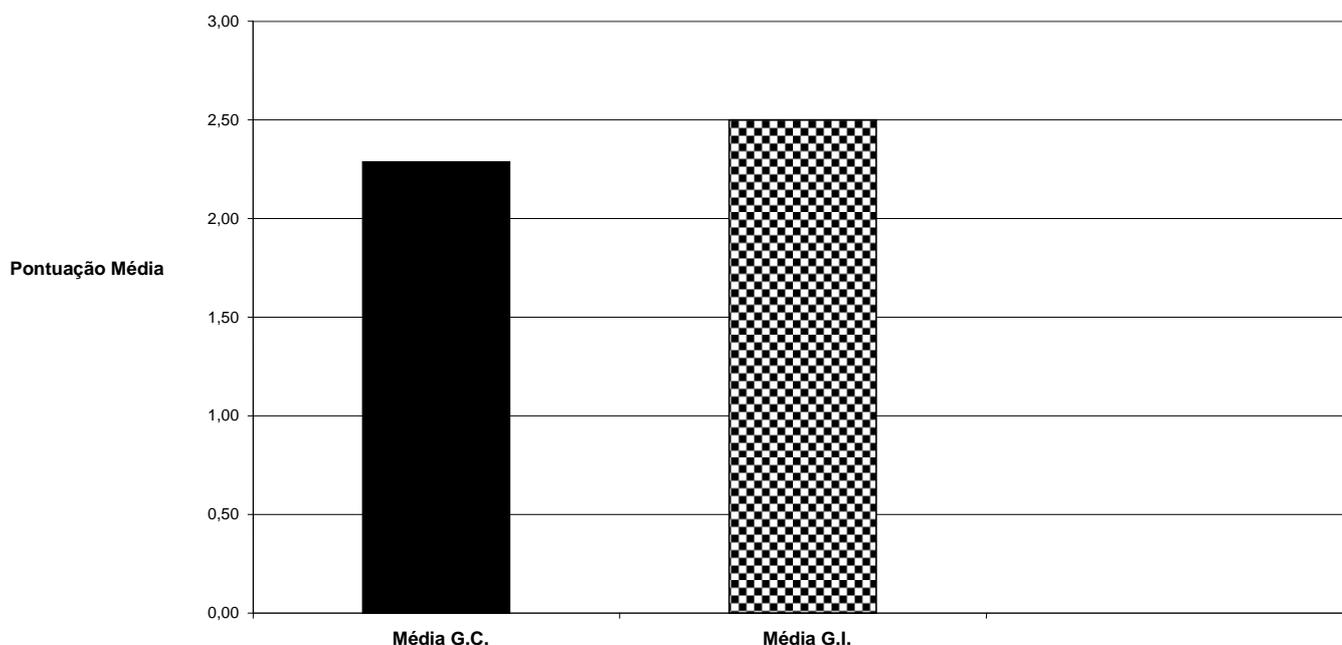


**Figura 19:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “quebrar venda”.

A aprendizagem “quebrar venda”, caracterizada pelo comportamento da vendedora de conversar com o cliente assuntos desconectados à venda, a fim de estabelecer maior vínculo e afastar a possibilidade de desistência da venda, tem suas médias apresentadas na Figura 19. O grupo de intervenção teve maior média de transferência (2,57) do que o de controle (2,07). A diferença pode ser relacionada, assim como na aprendizagem anterior, com as características de treinamento de conferir maior clareza na definição da etapa e sua prática com *feedback* durante a dramatização.

Sallas e Cannon-Bowers (2001) revelaram em sua revisão da literatura estrangeira que o uso de técnicas como a dramatização ou representação de papéis durante o treinamento estabelece uma relação de alta transferência de habilidades complexas adquiridas durante o evento para o ambiente pós-treinamento. Esses autores destacam, contudo, que mais estudos sobre a avaliação dessas técnicas devem ser desenvolvidos. Ao encontro dessa concepção, Milkovich e Boudreau (2000) descrevem que as técnicas de aprender fazendo, tais como, a simulação, a dramatização, o estudo de caso e os jogos empresariais, copiam os elementos essenciais das situações reais de trabalho e permitem ao treinando desempenhar um papel e tomar decisões a respeito de uma situação objetivo de treinamento e que receba, simultaneamente, realimentação sobre seu desempenho. A dramatização, especificamente,

exige que o treinando represente um papel ou um personagem e contracenem com os outros, o que caracteriza o procedimento instrucional adotado no treinamento do grupo de intervenção, em que a instrutora assume papel de diretora, e as treinandas, papel de vendedoras e clientes.



**Figura 20:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “fechar venda”.

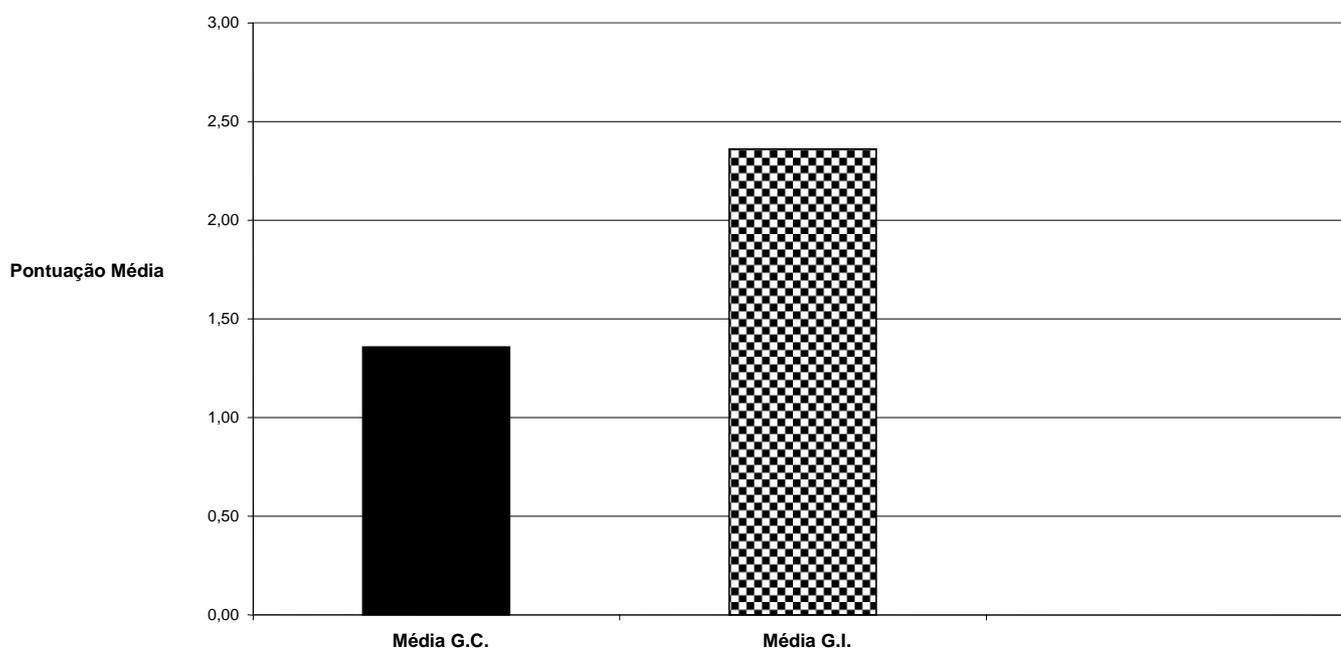
Na Figura 20, são apresentadas as médias de transferência para a aprendizagem “fechar venda”, etapa que consiste na finalização da venda com o cliente. A maior média de G.I. é explicada pelo fato de que, nesse grupo, houve maior foco no fechamento da venda com abordagem das principais dificuldades dessa etapa e, ainda, porque foram ressaltadas maneiras de superá-las, além de ter sido destacado na técnica de dramatização.

Conforme Asnis (2006), no treinamento de vendas, a fase de fechamento assume espaço fundamental, uma vez que é nela que o vendedor assegura a efetividade de todo o processo da venda. Para garantir maior aprendizado, o diálogo sobre as principais dificuldades dos treinandos é fundamental. O comportamento do instrutor, definido como uma característica do treinamento por Abbad *et al.* (2001), assume influência sobre a aprendizagem do treinando durante o evento instrucional; portanto, pode ser verificado quanto a qualidade do desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. No treinamento do grupo de intervenção, os procedimentos didáticos tiveram seu efeito

maximizado pelo comportamento da instrutora ao direcioná-los e alinhá-los, durante todo o treinamento, aos objetivos de ensino.

Na Figura 21, podem ser observadas as médias de transferência de G.I. (2,36) e G.C. (1,36) quanto à aprendizagem “fazer confirmações ao cliente”, na qual pode ser observada a maior diferença de valores entre os grupos. Essa aprendizagem consiste no comportamento da vendedora de ressaltar para o cliente, ao final da compra, os benefícios do produto que adquiriu e confirmar como positivo o investimento que o comprador acabou de fazer.

A maior média de G.I. pode, então, ser relacionada com a intervenção sobre essa aprendizagem de incluir na apostila uma definição mais clara dessa etapa e focar, durante a dramatização, essa etapa da venda e esclarecer a definição junto às participantes durante a exposição oral. Essas interferências realizadas a fim de aumentar a possibilidade de aprendizagem e sua transferência são coerentes com o que Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandine (2001) encontraram como resultado de seu estudo sobre as relações entre projeto instrucional, satisfação com o treinamento e o impacto deste no trabalho. Para esses autores, a transferência da aprendizagem está positivamente relacionada, entre outros aspectos do treinamento, ao uso de exercícios práticos, exposição teórica e *feedback*

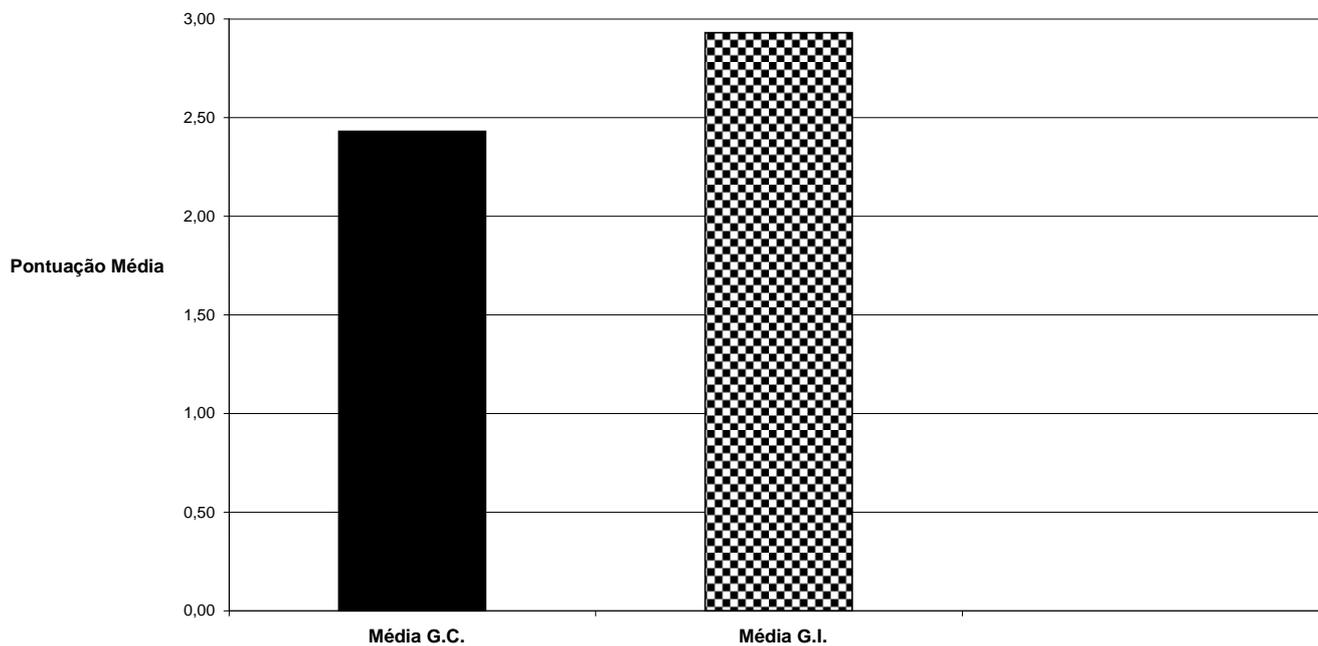


**Figura 21:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “fazer confirmações ao cliente”.

Ainda com relação à inclusão na apostila de definições mais claras sobre a aprendizagem objetivo, Graceffi (2006) ressalta o uso de uma apostila ou material de apoio ao treinando como alternativa que auxilia vendedores para o estudo dos produtos. A modificação na apostila foi, portanto, uma intervenção sobre a característica de treinamento denominada meio de ensino.

Na Figura 22, estão expostas as médias de G.C. (2,43) e G.I. (2,93) quanto à transferência da aprendizagem “fazer convites ao cliente”. O maior resultado do grupo de intervenção pode ser associado à inclusão de definição clara e precisa sobre essa etapa da venda na apostila, bem como, ao comportamento da instrutora de focar essa etapa no momento da dramatização, modificando antigos comportamentos praticados e pouco personalizados durante a atividade nas lojas.

Essa aprendizagem, destacada na Figura 22, e algumas outras como, sondar cliente, quebrar a venda, contornar objeções do cliente, vender adicionais e fazer confirmações ao cliente, cujo foco recai sobre a mudança de atitudes tiveram maior média de transferência para o grupo de intervenção. De acordo com Asnis (2006), pode-se inferir que essa diferença ocorreu devido ao fato de que os procedimentos mais utilizados, como a dramatização, discussão em grupo e apresentação individual para o grupo, os quais estiveram diretamente relacionados a essas aprendizagens, proporcionaram a vivência do treinando durante o evento e possibilitaram, portanto, maior modificação de atitudes dos participantes. Milkovich e Boudreau (2000) corroboram esse resultado, ressaltando que esses métodos de ensino incluem alto potencial de transferência do aprendido para a situação de trabalho, além do envolvimento do participante, o que proporciona realimentação específica, e o auxílio aos participantes a aprenderem a lidar com níveis realísticos de complexidade.



**Figura 22:** Comparação das médias dos grupos de controle e de intervenção na aprendizagem “fazer convites ao cliente”.

As características modificadas no treinamento com intervenção estabelecem relação com várias aprendizagens objetivo do treinamento. Não há uma relação fechada de causa e efeito em que uma característica se relaciona apenas com uma determinada aprendizagem. Assim, a intervenção em apenas uma característica, como, por exemplo, objetivo de ensino, influencia mais de uma aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O treinamento é considerado, para as organizações, uma estratégia que pode possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens, bem como a transferência destas para o contexto de trabalho e, assim, possibilitar o desenvolvimento das competências organizacionais. Por outro lado, se não houver um retorno em termos de resultados para a organização, o treinamento terá sido meramente paliativo. Dessa forma, cada ação de aprendizagem precisa ser planejada e avaliada visando obter tais resultados. Para tanto, é essencial ao profissional responsável pelo sistema de treinamento estar ciente de que, além das características dos indivíduos e da organização, também as características do próprio evento podem influenciar no desenvolvimento das aprendizagens.

O subsistema denominado avaliação do treinamento, o qual tem a finalidade de prover de informações o sistema de treinamento e, principalmente, a organização, deve contemplar pelo menos os primeiros níveis de avaliação do efeito do treinamento na organização: reação, retenção e transferência da aprendizagem. Avaliar somente a retenção não garante à organização que o investimento realizado tenha sido benéfico, pois se o indivíduo aprende, mas não utiliza o aprendido no seu trabalho, por consequência, a organização não terá alcançado seu objetivo.

No nível de reação os resultados demonstraram que houve uma reação ao treinamento com valores centrados nos dois níveis mais positivos da escala de avaliação, entre os participantes do grupo de intervenção, principalmente nas características que correspondem à clareza dos objetivos e sua influência na forma de pensar das treinandas e à seqüência de ensino do conteúdo. Embora esse resultado não possa ser diretamente relacionado a aprendizagem do mesmo grupo, permite potencializar a ocorrência desta e revela ainda, a importância de continuar a avaliação nos níveis posteriores a fim verificar a ocorrência da aprendizagem.

De forma semelhante à reação, a avaliação no nível de retenção da aprendizagem revela que ocorreu maior acréscimo de aprendizagem no grupo de intervenção. As pessoas que participaram do treinamento com intervenção apresentaram pontuação maior no pós-teste, em comparação com as pessoas do grupo de controle que participaram do treinamento. Conforme Abbad *et al.* (2001), essa é a condição básica para que possa ocorrer a transferência e, por isso, é importante medir a retenção. É diante dos resultados desse nível de avaliação do

treinamento que pode ser confirmada a influência positiva das características modificadas no desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo.

O último nível avaliado, a propósito, foco deste estudo, concerne à transferência da aprendizagem ou mudança de comportamento do indivíduo em seu trabalho. O mesmo grupo que teve maior resultado de aprendizagem também foi o que apresentou maior transferência do aprendido para seu ambiente de trabalho, neste caso específico, as lojas. As participantes do grupo de intervenção apresentaram médias de transferência de aprendizagem próximas da pontuação máxima para cada aprendizagem objetivo do treinamento, enquanto no grupo de controle, as médias ficaram a pelo menos um ponto de distância do valor máximo.

As aprendizagens que correspondem às maiores médias de transferência, no grupo de intervenção, são aquelas que têm como principal finalidade a mudança na forma de agir da vendedora. Isso pode ser relacionado ao uso de determinados procedimentos, como a dramatização, discussão em grupo e apresentação individual para o grupo, uma vez que, de acordo com Asnis (2006), são técnicas que possibilitam a vivência do treinando durante o evento e, portanto, influenciam a maior modificação de atitudes dos participantes.

O fato de não terem sido estudadas, paralelamente, as variáveis de suporte ao treinando faz considerar que, na avaliação da transferência, essas variáveis, mesmo sendo padronizadas pela organização, podem ter influenciado nos resultados. No nível da aprendizagem, entretanto, essa variável não interferiu, pois a avaliação ocorreu no mesmo dia da realização do treinamento.

Ao buscar responder diretamente a pergunta que originou esta pesquisa, a saber, quais características do treinamento possibilitam a transferência da aprendizagem para um contexto de trabalho, é possível retomar cada resultado que permite oferecer resposta a essa pergunta.

A característica “objetivo do treinamento” esteve amplamente relacionada com a transferência do aprendido. A definição clara e precisa do objetivo geral do treinamento e sua decomposição em objetivos específicos para cada etapa do evento, juntamente com a redação destes tendo em vista o que se esperava do treinando ao final do treinamento, em consonância com Abbad *et al.* (2006), possibilitaram decidir sobre todas as outras intervenções.

“A seqüência de ensino do conteúdo”, seguindo pré-requisitos e a ordem de execução das atividades, somada à definição dos objetivos, facilitou a escolha dos meios e procedimentos de ensino a serem utilizados. O estabelecimento da seqüência de ensino surgiu como um facilitador da aprendizagem e sua transferência, à medida que permitiu às treinandas compreenderem a lógica da seqüência das etapas da venda. Essa característica, assim como os

objetivos de ensino, também foi ressaltada por Borges-Andrade (2006), em seu modelo de avaliação do treinamento, como aspecto que influencia o desenvolvimento da aprendizagem.

Os “meios de ensino” também foram características que estabeleceram relação com a aprendizagem, assumindo, contudo, caráter de auxiliares para o desenvolvimento dos procedimentos ou das técnicas utilizadas. Assim, os produtos de trabalho (roupas, calçados, acessórios), equipamentos (arara de roupas, calculadora, sacolas) foram meios facilitadores para a realização da técnica de dramatização.

Já as “técnicas de ensino” estiveram diretamente relacionadas à aprendizagem e sua transferência. A técnica com maior relação foi a dramatização, na qual as treinadas tiveram a oportunidade de vivenciar cada etapa da venda, com suas dificuldades, experimentando a interação com as colegas e, principalmente, recebendo *feedback* imediatamente após sua atuação. O exercício de troca de papéis entre as participantes permitiu que as vendedoras se colocassem umas nos lugares das outras e, assim, estabelecessem novas configurações acerca de seu aprendizado. O uso dessa técnica como favorecedora da aprendizagem e mesmo de sua transferência também foi evidenciada, entre outros autores, por Sallas e Cannon-Bowers (2001), Borges-Andrade (2006), Smith-Jentsch e Salas (2001).

A discussão em grupo orientada foi outro procedimento que, combinado com a disponibilização dos produtos para manuseio dos aprendizes, além da apostila com descrição detalhada e completa dos produtos e sua composição, favoreceu principalmente a transferência das aprendizagens “demonstrar produtos” e “contornar objeções do cliente”. Esse procedimento também foi ressaltado por Graceffi (2006) como eficaz para o treinamento de vendedores.

Outra característica que mais se destacou entre as que estabeleceram relação de influência sobre a transferência foi o “comportamento da instrutora”. Na análise da maioria das aprendizagens objetivo do treinamento, o comportamento da instrutora surgiu como uma variável que interferiu diretamente na transferência do aprendido. A mudança de comportamento da instrutora do treinamento do grupo de controle para o grupo de intervenção pareceu fundamental para que os meios e as técnicas utilizados, bem como, as demais características modificadas, tivessem seu potencial de influência na aprendizagem intensificado. Esse resultado evidencia o que Borges-Andrade (2006) argumenta a respeito da competência do profissional de treinamento, ou seja, que este deve apresentar competências para fazer uso dos diversos meios e procedimentos de ensino disponíveis, uma vez que estes por si só não podem exercer efeito significativo sobre o comportamento do aprendiz.

Os comportamentos da instrutora que favoreceram a aquisição, retenção e posterior transferência da aprendizagem das treinandas do grupo de intervenção, confirmando as conclusões de Abbad *et al.* (2006), foram: exposição dos objetivos de ensino em vários momentos durante a realização do treinamento; condução das etapas da venda conforme uma seqüência estabelecida; constante solicitação da participação das treinandas e oferecimento de *feedback* a cada atuação individual; e condução de cada técnica de ensino com foco em estabelecer a maior relação possível com o contexto real de trabalho nas lojas.

Embora cada característica e cada aprendizagem objetivo do treinamento tenham sido isoladas, em alguns momentos, a finalidade foi apenas possibilitar entendimento didático, pois cada característica está sempre associada a pelo menos mais uma, quando se identifica sua influência sobre a aprendizagem. Assim, não é uma característica isolada que poderá influenciar a transferência, mas o conjunto delas, como foi constatado neste estudo. Portanto, há uma inter-relação entre as características do treinamento para que estas possam influenciar a transferência do aprendido. Ademais, para que todas essas características exerçam seu efeito sobre a aprendizagem, necessitam de objetivos de treinamento e do comportamento do instrutor.

A natureza do negócio da organização pesquisada (vendas) impõe para seu contínuo crescimento e alcance de objetivos, que seus funcionários apresentem a competência de vender seus produtos. Para tanto, essas pessoas precisam de ações, como o treinamento, que lhes possibilitem o desenvolvimento de novas aprendizagens acerca dos produtos, da organização e, principalmente, das técnicas propostas pela empresa para facilitar a venda. Essa idéia ressalta a necessidade de investimentos desse tipo de organizações, em constante aperfeiçoamento de suas equipes de trabalho. Nesse sentido, foi disponibilizada para a organização pesquisada, a realização de novo treinamento para as participantes do grupo de controle, a fim de minimizar as lacunas de aprendizagem entre essas e as participantes do grupo de intervenção.

Cabe ressaltar que algumas limitações foram encontradas durante a realização desta pesquisa. O tamanho da amostra sofreu alterações entre uma etapa e outra da pesquisa, devido a demissões de algumas vendedoras antes da avaliação da transferência da aprendizagem. A própria configuração do método, a qual exigia que não houvesse contato entre as participantes de cada grupo, diminuiu as possibilidades de desenvolver a pesquisa em organizações com grande número de funcionários.

Conforme a revisão da literatura, o método mais apropriado, neste tipo de estudo, para a etapa da transferência seria o uso combinado de avaliação e observação do

comportamento do sujeito após o treinamento. Porém, foram encontradas limitações da própria organização que impossibilitaram realizar a observação direta dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O delineamento quase-experimental foi comprovado como uma maneira viável de realizar pesquisas comparativas e com intervenções no ambiente real do sujeito. Desse modo, outros estudos que tenham o objetivo de verificar relações entre variáveis do treinamento e a transferência da aprendizagem, com sujeitos que desempenhem a mesma função, também poderão utilizar esse método como uma alternativa eficaz. Além disso, reproduzir o estudo com sujeitos em funções diferentes parece outra proposta interessante para ampliar a visibilidade dos fenômenos estudados. Para o presente estudo, uma possível continuidade seria uma avaliação da manutenção da aprendizagem e a relação com a percepção do suporte organizacional.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. **A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica.** IN: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.) *Aprendizagem organizacional e competências: os novos horizontes da gestão.* Porto Alegre: Bookman, p. 12-33, 2005.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Aprendizagem humana em organizações de trabalho.** In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.) *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.* Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. H.; GAMA, A. L. G./MORANDINE, D. **Projeto instrucional, aprendizagem, satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho.** *Psicologia: Organizações e Trabalho*, v.1, n.2, pp. 129-158, jul./dez. 2001.

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; CARVALHO, R. S.; MENESES, P. P. M. **Planejamento instrucional em TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, p. 289-321, 2006.

ABBAD, G.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. **Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, p. 231-254, 2006.

ABBAD, G.; NOGUEIRA, R.; WALTER, A. M. **Abordagens instrucionais e planejamento de TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed, p.255-288, 2006.

ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. **Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa.** *Revista de Administração*, São Paulo, v.38, n.3, p. 205-218, jul./ago./set. 2003.

ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H. **Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento.** *Revista de Administração*, São Paulo, v.36, n.2, p. 33-45, abril/jun. 2001.

ASNIS, D. M. Treinamento comercial. In: BOOG, G.; BOOG, M. (Orgs.) Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações. São Paulo: Pearson, p. 138-148, 2006.

BASTOS, A. V. B. **Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios pelo cenário de reestruturação produtiva.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 23-40, 2006.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Construção social da realidade:** Tratado de Sociologia do Conhecimento. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. O-C. **Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas.** Revista de Administração, São Paulo, v.31, n.2, p. 112-125, abril/jun. 1996.

BORGES-ANDRADE, J.E. **Competência técnica e política do profissional de TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 177-195, 2006.

BORGES-ANDRADE, J.E. **Avaliação integrada e somativa em TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 343-358, 2006.

BORGES-ANDRADE, J.E. **Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento.** Estudos de Psicologia, Brasília, n.7 (especial), p. 31-43, 2002.

BORGES-ANDRADE, J.E. Treinamento de pessoal: em busca do conhecimento e tecnologia relevantes para as organizações brasileiras. In: TAMAYO, A; BORGES-ANDRADE, J. E; CODO, W. (Orgs.) **Trabalho, Organizações e Cultura.** São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1996, pp.129-149.

BORGES-ANDRADE, J. E.; PEREIRA, M. H. G.; PUENTE-PALACIOS, K. E.; MORANDINE, D. C. **Impacto individual e organizacional de treinamento: uma análise com base num modelo de avaliação institucional e na teoria multinível.** Psicologia: Organizações e Trabalho, v.2, n.1, p. 117-148, 2002.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.** São Paulo: EPUC, 1979.

CAMPOS, K. C. L.; BARDUCHI, A. L. J., MARQUES, D. G., *ET AL.* **Avaliação do sistema de treinamento e desenvolvimento em empresas paulistas de médio e grande porte.** Revista Psicologia: Reflexão Crítica São Paulo, v.17, n.3, p. 435-446, 2004.

FROSSARD, B.; MORAES, T. C.; MIGUEL, N. A. **As abordagens e técnicas eficazes em vendas diretas (um teste).** [http://www.abevd.org.br/downloads/premio\\_abevd\\_2grupo.pdf](http://www.abevd.org.br/downloads/premio_abevd_2grupo.pdf), acessado em 20 de janeiro de 2008.

GONDIM, S. M. G.; SILVA, N. **Motivação no trabalho.** In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.) Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, p. 145-176, 2004.

GRACEFFI, V. **Planejamento e execução do T&D.** In: BOOG; G.; BOOG, M. (Orgs.) Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações. São Paulo: Pearson, p.24-39, 2006.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão de talentos.** 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento.** São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

LACERDA, E. R. M.; ABBAD, G. **Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas predictoras.** Revista de Administração Contemporânea, v.7, n.4, p.77-96, out./dez., 2003.

LAS CASAS, A. L. **Treinamento de vendedores no varejo.** Revista de Administração da USP, São Paulo, v.32, n.2, p.65-73, abril/jun. 1997.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. **Preditores Individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho.** Revista de Administração Contemporânea, edição especial, p. 185-204, 2003.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. **Levantamento de necessidades de treinamento: reflexões atuais.** CD-ROM, EnANPAD, 2005.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** Edição executiva. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

MOURAO, L.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação de TD&E no nível do valor final: possibilidades de mensuração.** CD-ROM, EnANPAD, 2005.

PALMEIRA, C. G. **Avaliação de resultados – retorno do investimento.** In: BOOG, G.; BOOG, M. (Orgs.) Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações. São Paulo: Pearson, p.40-50, 2006.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações.** Revista de Administração Contemporânea, v.8, n.4, p. 15-138, Out./Dez., 2004.

PANTOJA, M. J.; LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais.** Revista de Administração, São Paulo, v.36, n.2, p. 46-56, abril/jun. 2001.

PILATI, R. **História e importância de TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 159-176, 2006.

PILATI, R.; ABAAD, G. **Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.21, n.1, p. 43-51, jan./abr. 2005.

PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Estudo empírico dos antecedentes de medidas de impacto do treinamento no trabalho.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.20, n.1, jan./abr. 2004.

PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. **Estratégias para aplicação no trabalho do aprendido em treinamento: proposição conceitual e desenvolvimento de uma medida.** Revista Psicologia: Reflexão Crítica Porto Alegre, v.18, n.2, maio/ago. 2005.

ROCHLIN, M.; PROCHNIK, V. **Perfil da indústria de calçados: 02 mercados e operações comerciais.** Instituto de economia da UFRJ para o SEBRAE nacional, [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/8F592C30725242028325734100612E13/\\$File/02%20Estrategias%20de%20mercado%20\(3\).pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/8F592C30725242028325734100612E13/$File/02%20Estrategias%20de%20mercado%20(3).pdf), Acessado em 20 de janeiro de 2008.

SEGNINI, L. **A liturgia do poder: trabalho e disciplina.** São Paulo: EDUC, 1988.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. A. **The Science of training: a decade of progress.** Annual Review Psychology, v.52, p. 471-499, 2001.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** São Paulo: Best Seller, 12.ed., 2002.

SMITH-JENTSCH, K. A.; SALAS, E.; BRANNICK, M. T. **To transfer or not transfer. Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leard support, and team climate.** Journal of Applied psychology, v.86, n.2, pp. 279-292, 2001.

SOFO, F. **Transfer of training: a case-study of outsourced training for staff from Bhutan.** International Journal of Training and Development, v.11, n.2, pp. 103-120, 2007.

SZULANSKI, G. **The process of knowledge transfer: a diachronic analysis of stickiness.** Organizational Behavior and Human Decision Processes, v.82, n.1, p.9-27, may, 2000.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. S. **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 137-158, 2006.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N. **Interação humana e gestão: uma compreensão introdutória da construção organizacional.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ZERBINI, T. **Avaliação da transferência em curso a distância.** 2007. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-TESTE



Este questionário tem por objetivo avaliar seu conhecimento sobre produtos **Estrela** e técnicas de vendas antes de participar do treinamento. As questões são abertas e caso você tenha conhecimento, responda no espaço abaixo de cada uma. Após, preenchimento o questionário deve ser devolvido à instrutora.

Nº. de controle

**DADOS DEMOGRÁFICOS**

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Escolaridade:

Profissão:

Tempo que trabalha na empresa:

Número de vezes que participou de treinamento da empresa:

Número de vezes que participou de treinamento fora da empresa:

Tipo de treinamento:

**TREINAMENTO SOBRE PRODUTOS ESTRELA E TÉCNICAS DE VENDAS**

- 1) Qual a fase de venda que contém a palavra por quê? Comente sobre sua importância.
  
- 2) O que significa a “característica”, o “benefício”, a “vantagem” e a “atração” de um produto? Se necessário use um exemplo.

- 3) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto calça Skinny.
  
- 4) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto jaqueta de nylon com pêlo na gola.
  
- 5) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto vestido Donatela.
  
- 6) Quando o cliente entra na loja, qual técnica de venda devo utilizar para saber o que ele procura?
  
- 7) Um cliente solicita determinado produto, você vai ao estoque e percebe que aquele item já acabou. O que fazer?
  
- 8) Você está sozinho na loja atendendo um cliente que aparentemente não dá sinais de compra e, ao mesmo tempo, outro cliente entra e logo se aproxima em busca de auxílio. Qual deve ser seu comportamento?

- 9) Em qual momento da venda deve ser oferecido o produto adicional?
- 10) Uma cliente pediu para provar um vestido que gostou muito. Ao abrir a cortina do provador, ela pede sua opinião. Você achou que o vestido não ficou bem. O que você dirá para a cliente?
- 11) Ao abordar um cliente que entra na loja, você ouve dele: “estou só olhando”. Qual deve ser seu comportamento?
- 12) Por que é importante a fase de vendas chamada “confirmação e convites”?
- 13) Qual a importância da fase chamada “pré-fechamento” ou “fechamento experimental de venda”?
- 14) A “fase de fechamento” é percebida no processo de venda como um momento delicado pelos vendedores. Por quê?

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE PÓS-TESTE



**Este questionário tem por objetivo avaliar seu conhecimento sobre produtos Estrela e técnicas de vendas após sua participação no treinamento, além de obter sua opinião sobre as características deste treinamento. As questões são abertas e caso você tenha conhecimento, responda no espaço abaixo de cada uma. Após, preenchimento o questionário deve ser devolvido à instrutora.**

Nº. de controle

**TREINAMENTO SOBRE PRODUTOS ESTRELA E TÉCNICAS DE VENDAS**

- 1) O que significa a “característica”, o “benefício”, a “vantagem” e a “atração” de um produto? Se necessário use um exemplo.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Qual a fase de venda que contém a palavra por quê? Comente sobre sua importância.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto calça Skinny.

- 4) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto jaqueta de nylon com pêlo na gola.
  
- 5) Comente o CBV (característica, benefício e vantagem) do produto vestido Donatela.
  
- 6) Um cliente solicita determinado produto, você vai ao estoque e percebe que aquele item já acabou. O que fazer?
  
- 7) Quando o cliente entra na loja, qual técnica de venda devo utilizar para saber o que ele procura?
  
- 8) Em qual momento da venda deve ser oferecido o produto adicional?
  
- 9) Você está sozinho na loja atendendo um cliente que aparentemente não dá sinais de compra e, ao mesmo tempo, outro cliente entra e logo se aproxima em busca de auxílio. Qual deve ser seu comportamento?

- 10) Uma cliente pediu para provar um vestido que gostou muito. Ao abrir a cortina do provador, ela pede sua opinião. Você achou que o vestido não ficou bem. O que você dirá para a cliente?
- 11) Por que é importante a fase de vendas chamada “confirmação e convites”?
- 12) Ao abordar um cliente que entra na loja, você ouve dele: “estou só olhando”. Qual deve ser seu comportamento?
- 13) A “fase de fechamento” é percebida no processo de venda como um momento delicado pelos vendedores. Por quê?
- 14) Qual a importância da fase chamada “pré-fechamento” ou “fechamento experimental de venda”?

## SOBRE CARACTERÍSTICAS DO TREINAMENTO

**1) Quanto ao objetivo do ensino nesse treinamento, você considera que houve influência em seus pensamentos (forma de pensar)?**

Sim ( )      Não ( )

**2) Caso sim, com que intensidade?**

- Alta ( )
- Moderada ( )
- Baixa ( )

**3) Você considera que os objetivos desse treinamento ficaram:**

- Muito Claros ( )
- Moderadamente Claros ( )
- Pouco claros ( )
- Nada Claros ( )

**4) A seqüência com que o conteúdo foi ensinado:**

- Favoreceu muito a aprendizagem ( )
- Favoreceu moderadamente a aprendizagem ( )
- Pouco favoreceu a aprendizagem ( )
- Não favoreceu a aprendizagem

**5) Sobre os procedimentos instrucionais, abaixo mencionados, dos que foram utilizados no treinamento, enumere em ordem do que você considera que mais facilitou sua aprendizagem:**

- Exposição oral ( )
- Simulação de vendas ( )
- Dramatização (troca de papéis) ( )
- Dinâmica de grupo ( )
- Filme ( )
- Discussão em grupo orientada ( )

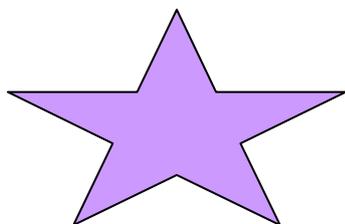
**6) Sobre os meios de ensino, assinale os que você considera mais adequados para o treinamento de vendas:**

- Impressos (apostilas, folders, etc.) ( )
- Slides ( )
- Televisão ( )
- Microfone ( )
- Aparelho de DVD ( )
- Internet ( )
- Equipamentos reais de trabalho (calculadora, manequim, etc.) ( )
- Materiais de trabalho (roupas, acessórios, calçados, etc.) ( )
- Microcomputador ( )
- Projetor de imagens ( )

**7) Sobre o comportamento do instrutor, você considera que:**

- Favoreceu muito a aprendizagem ( )
- Favoreceu moderadamente a aprendizagem ( )
- Pouco favoreceu a aprendizagem ( )
- Não favoreceu a aprendizagem ( )

## APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DE HETERO-AVALIAÇÃO

**ESTRELA**

**O objetivo deste questionário é avaliar o desempenho da vendedora após sua participação no treinamento de vendas Es. Na página seguinte são apresentadas as definições de cada aprendizagem que foi objetivo do treinamento. Depois da leitura atenta das definições, na página 3, assinale ao lado direito de cada aprendizagem se ocorreu e com qual intensidade é demonstrada pela vendedora, conforme a escala de 0 a 3.**

Nº. de controle

**TABELEA GUIA PARA DEFINIÇÃO DE CADA APRTENDIZAGEM DA VENDEDORA:**

<b>APRENDIZAGENS</b>	<b>Conhecimento</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Atitude</b>
Dominar técnicas de venda	Quais são e como são as técnicas de venda	Saber utilizar o conhecimento e realizar a técnica	Comunicação interpessoal, empatia, responsabilidade, honestidade
Dominar aspectos do produto	Conhecer todas as características importantes do produto – (composição do tecido, modelagem, lavagem, adereços, etc.)	Identificar tais características no produto	Atenção Perspicácia
Abrir a venda	Conhecer as linhas de aberturas para iniciar a venda	Realizar a abertura da venda a partir do conhecimento das linhas de abertura, estabelecendo vínculo com o cliente.	Simpatia, iniciativa, atenção.
Sondar cliente	Tipos de sondagem – (visual e verbal)	Realizar a abertura de uma venda, utilizando os tipos de sondagem.	Observação, dinamismo, empatia e comunicação.
Atender a mais de um cliente	Contrato verbal com os clientes	Estabelecer contrato verbal com o primeiro e o segundo cliente.	Dinamismo, iniciativa, comunicação interpessoal.
Demonstrar o produto	Sobre as características, benefícios, vantagens e atração do produto (CBVA)	Demonstrar o valor do produto ao cliente, utilizando o CBVA.	Comunicação, iniciativa
Pré fechar a venda	Conhecer as dicas do cliente para fechar a venda	Perceber as dicas do cliente, garantir o item principal de venda e incluir adicionais	Atenção, iniciativa, empatia, dinamismo.
Vender adicionais	Fase da venda que deve oferecer o adicional	Oferecer produtos adicionais.	Empatia, disposição
Contornar objeções do cliente	Tendências de moda, produto e técnicas para contornar adequadamente.	Realizar esclarecimentos sobre as objeções apresentadas pelos clientes.	Dinamismo, comunicação interpessoal, ética, transparência.

Quebrar venda	Conhecer as alternativas para quebrar venda	Usar as alternativas para realizar a quebra	Dinamismo.
Fechar venda	O momento adequado, valor dos produtos e formas de pagamento.	Realizar negociação: negociar com o cliente, apresentando os valores dos produtos e as formas de pagamento	Comunicação, honestidade e iniciativa.
Cadastrar cliente	Programa de informática para realizar cadastro	Cadastrar o cliente por meio de programa de computador.	Simpatia, comunicação, agilidade, atenção.
Realizar confirmações ao cliente	Como reforçar a compra ou decisão do cliente	Reforçar a compra que o cliente realizou para que o mesmo não sinta culpa pela compra.	Empatia, comunicação.
Fazer convites ao cliente	Como convidar o cliente a retornar à loja	Usar os recursos para convidar o cliente a retornar a loja de maneira a incluí-lo em sua clientela pessoal	Simpatia, comunicação.

<b>APRENDIZAGENS</b>	<b>OCORRÊNCIA DE CADA APRENDIZAGEM</b>			
	<b>Não ocorrida - Reduzida – Moderada - Completa</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Usar técnicas de venda	0	1	2	3
Demonstrar conhecimento das características dos produtos	0	1	2	3
Abrir a venda	0	1	2	3
Sondar cliente	0	1	2	3
Atender a mais de um cliente	0	1	2	3
Demonstrar o produto	0	1	2	3
Pré fechar a venda	0	1	2	3
Vender adicionais	0	1	2	3
Contornar objeções do cliente	0	1	2	3
Quebrar venda	0	1	2	3
Fechar venda	0	1	2	3
Fazer confirmações ao cliente	0	1	2	3
Fazer convites ao cliente	0	1	2	3

## APÊNDICE 4 – ROTEIRO COM OBSERVAÇÕES CURSIVAS

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO TREINAMENTO

#### Aspectos para observar

- **Ambiente:**
  
- **Recursos didáticos**
  - meios de ensino:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  - procedimentos:
  
- **Seqüência da exposição do conteúdo:**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- **Exposição dos objetivos do treinamento:**
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- **Comportamento da instrutora:**



## APÊNDICE 5 – PLANO INSTRUCIONAL

### PLANO INSTRUCIONAL DO TREINAMENTO SOMEDAY/ PINK LOU 19 de agosto de 2007

- **Objetivo geral do treinamento:**

“Ao final deste treinamento as treinandas terão desenvolvido as competências de conhecer os produtos Someday e vendê-los usando as técnicas de vendas”.

- **Programação das atividades e seus objetivos específicos:**

#### **9hs - Abertura**

Objetivo:

- Obter informações sobre o evento

#### **09h30min – Apresentação da empresa Someday/Pink Lou**

Objetivo:

- Desenvolver conhecimento sobre a história, missão e estrutura da empresa

#### **09h45min – Produtos da coleção Verão 2008**

Objetivos:

- Desenvolver conhecimentos sobre a tendência dessa coleção
- Classificar os produtos entre os temas *Basic, Fresh e Fashion*
- Classificar as principais cores da coleção de acordo com seu significado
- Identificar e nomear as estampas exclusivas
- Identificar e explicar cada componente dos tecidos
- Identificar e explicar tecidos de composição específica
- Explicar símbolos de lavagem e conservação dos têxteis
- Identificar e explicar diferentes tipos de lavagens de *Jeans*
- Explicar diferentes modelagens do jeans
- 

#### **11h10min – Maquiagem**

Objetivo:

- Desenvolver conhecimento sobre auto-maquiagem de acordo com o padrão da empresa e tendências da coleção.

#### **12h00min – Almoço**

#### **13h00min – Marketing**

Objetivos:

- Desenvolver conhecimentos sobre as atribuições do Departamento de Marketing da empresa.

#### **13h30min - Técnicas e fases de vendas Someday/Pink Lou**

Objetivos:

- Nomear cada fase da venda
- Explicar cada fase da venda
- Demonstrar cada fase da venda
- Demonstrar CBVA de produtos

#### **17h15min - Encerramento**

#### **17h30min – Preenchimento questionário de avaliação do treinamento**

## DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

- **Seqüência de ensino do conteúdo:** em função dos pré-requisitos e em função da ordem de execução da atividade.
- **Técnicas ou procedimentos de ensino utilizados:**
  - Exposição oral (apresentação oral por pessoa qualificada em determinados assuntos)
  - Simulação de vendas (simplificação de alguma atividade da vida real)
  - Dramatização (desempenho de papéis pelo participante de acordo com scripts relacionados aos objetivos de ensino, além de observação e discussão do desempenho de outros).
  - Discussão em grupo orientada (conversação proposital orientada por um líder acerca de um tópico)
- **Meios de ensino:**
  - Impressos (apostila)
  - Slides
  - Microcomputador
  - Projetor de imagens
  - Materiais de trabalho (roupas, sapatos, acessórios).
  - Equipamentos de trabalho (arara de roupas, cabides, sacola, calculadora, etc.)
- **Forma de avaliação ou *feedback*:**
  - Exercícios práticos
  - Perguntas orais
  - Questionário

## CARGA HORÁRIA TOTAL

- 8 horas

## MATERIAIS DE APOIO AO TREINANDO

- **Apostila**
- **Livro:**
  - **“A Arte da Guerra: Por uma estratégia perfeita”** de Sun Tzu. São Paulo: Madras, 2005.
- **Filmes:**
  - **“De encontro com o amor”** (permite entender a importância da persistência, da observação e da persuasão no processo de negociação e venda)
  - **“Se Eu fosse Você”** (permite entender a importância da empatia em um processo de negociação, seja na criação do produto que será oferecido, adequando-o às necessidades do cliente, seja no momento da venda. Colocar-se no lugar do outro é uma arte necessária.)
  - **“O Diabo veste Prada”** (permite avaliar aspectos relacionados ao mundo da moda).

## REFERÊNCIAS:

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; CARVALHO, R. S.; MENESES, P. P. M. Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, p. 289-321, 2006. Grupo Friedman: **Treinamento de Vendas no Varejo – padrão**.

**ANEXOS**

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa.

Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo que visa identificar quais as características de treinamento possibilitam a transferência de aprendizagem em um contexto de trabalho. A fim de favorecer o progresso científico e social, com essa pesquisa procurar-se-á responder à questão a respeito do efeito do treinamento sobre a aprendizagem do indivíduo em seu ambiente de trabalho, e dessa formar, poder contribuir para planejamentos instrucionais mais efetivos.

Para realização da pesquisa serão realizados dois grupos de treinamento, sendo que cada grupo responderá a um questionário de pré-teste e um de pós-teste. A transferência de aprendizagem será mensurada por meio de questionários de heteroavalições: um do superior imediato e um do colega. As informações coletadas por meio dos questionários serão analisadas e os conteúdos das informações serão interpretados com base na literatura.

Em qualquer etapa do estudo, será possível o acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora principal é Josiane Albanás de Moura, que pode ser encontrada pelo telefone (48) 9915-3429 e pelo e-mail [josialbanas@hotmail.com](mailto:josialbanas@hotmail.com).

Caso haja alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, é possível contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSC, telefone 3721-9206.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

O pesquisador assume o compromisso de utilizar os dados e o material coletado somente para pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li acerca do estudo "Características de treinamento e transferência da aprendizagem em um contexto de trabalho". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e de compensação financeira. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, residente e domiciliado \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade, \_\_\_\_\_ nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade *em* participar como voluntário da pesquisa "Características de treinamento e transferência da aprendizagem em um contexto e trabalho". Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

-----  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_