



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E**  
**CONTABILIDADE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E**  
**CONTROLADORIA**

**FRANCISCO MAIKE MARTINS PINTO**

**SUPORTES ORGANIZACIONAIS E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS**  
**DIGITAIS DE FUNCIONÁRIOS DE UM BANCO PÚBLICO BRASILEIRO**

**FORTALEZA**  
**2023**

FRANCISCO MAIKE MARTINS PINTO

SUPORTES ORGANIZACIONAIS E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS  
DE FUNCIONÁRIOS DE UM BANCO PÚBLICO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria Profissional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria. Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Chaves Correia-Lima.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- P728s Pinto, Francisco Maike Martins.  
Suportes organizacionais e aprendizagem de competências digitais de funcionários de um banco público brasileiro / Francisco Maike Martins Pinto. – 2023.  
94 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Bruno Chaves Correia-Lima .
1. Suporte organizacional à aprendizagem. 2. Aprendizagem individual. 3. Competências digitais. I. Título.

CDD 658

---

FRANCISCO MAIKE MARTINS PINTO

SUPORTES ORGANIZACIONAIS E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS  
DE FUNCIONÁRIOS DE UM BANCO PÚBLICO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria Profissional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria. Área de concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Aprovada em: 22/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Bruno Chaves Correia-Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Cláudio Bezerra Leopoldino  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Josimar Souza Costa  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Aos meus pais, Paulo Ossian Braga Pinto e Maria Salete Martins Pinto (*in memoriam*), que, através de seus exemplos de vida, ministraram as primeiras e mais preciosas lições.

A minha esposa, Elana Paula Rocha Reis Pinto, que soube compreender a minha ausência, pelo apoio nas horas em que as incertezas e o cansaço ameaçavam.

Aos meus filhos, Lucas Mikael Silva Pinto, João Pedro Reis Pinto e João Vitor Reis Pinto, que, a cada dia, mais me orgulham e emocionam. Com eles, descobri o amor incondicional.

Ao meu irmão, Francisco Maxwell Martins Pinto, pelo amor fraterno e por sempre estar presente nos momentos especiais da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de tudo, que sempre compreendeu meus anseios. Agradeço por nunca ter me deixado nos momentos difíceis e por me permitir chegar até aqui.

Aos familiares que sempre nos incentivaram nessa caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Bruno Chaves Correia Lima, pela paciência e pelos ensinamentos, que me proporcionaram amadurecimento profissional, e belo exemplo de dedicação ao saber.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Cláudio Bezerra Leopoldino e Prof. Dr. Josimar Souza Costa, que, com suas experiências e visões profissionais, agregaram valor com sugestões de correção e melhorias para o trabalho realizado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria Profissional (PPAC Profissional) da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelos conhecimentos transmitidos, pela amizade e pela grande disposição em colaborar.

A todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão do Mestrado, reitero o mais sincero agradecimento.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine. Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor nada serei. (1 Co 13, 1-2).

## RESUMO

Este trabalho objetiva investigar relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais em uma instituição financeira. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, inferencial, descritiva e explicativa, que aborda as competências digitais destacadas no planejamento estratégico dessa instituição. Após a coleta de 201 questionários, respondidos pelos funcionários do banco, foram utilizadas técnicas de estatísticas descritivas, correlação e análise de regressão múltipla por meio do *software* SPSS 22.0. Os resultados obtidos indicaram que, no banco pesquisado, houve percepção significativa de oferta de suportes materiais e psicossociais à aprendizagem. Percebeu-se, também, que as competências digitais adquiridas foram aplicadas no dia a dia de trabalho na instituição. Houve relação significativa de ambos os suportes com aquisição de competências digitais. Tais achados reforçam a importância de fornecer um ambiente de trabalho propício, com recursos materiais adequados e um ambiente psicossocial positivo, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais entre os funcionários.

**Palavras-chave:** Suporte organizacional à aprendizagem. Aprendizagem individual. Competências digitais.

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate the possible relations between organizational supports for learning and individual learning (acquisition) of digital skills in a financial institution. This is a quantitative, inferential, descriptive and explanatory research that addresses the digital skills highlighted in the bank's strategic planning. After collecting 201 questionnaires answered by bank employees, descriptive statistics, correlation and multiple regression analysis techniques were performed using SPSS 22.0 software. The results obtained indicated that, in the researched bank, there was a significant perception of offering material and psychosocial support for learning. It was also noticed that the acquired digital skills were applied in the day-to-day work at the institution. There was a significant relation between both supports and the acquisition of digital skills. Such findings reinforce the importance of providing a conducive work environment, with adequate material resources and a positive psychosocial environment, to facilitate learning and the development of digital skills among employees.

**Keywords:** Organizational support for learning. Individual learning. Digital skills.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Conceitos relacionados à variável suporte.....	24
Quadro 2 – Resultado de revisão de literatura “suporte à aprendizagem” .....	27
Quadro 3 – Revisão de literatura “competências digitais” .....	34
Quadro 4 – Resultado de revisão de literatura “aprendizagem individual” .....	44
Figura 1 – Processamento de informação do aprendiz em seu ambiente .....	30
Figura 2 – Inovação no sistema financeiro .....	40
Figura 3 – Subsidiárias do conglomerado CAIXA.....	49
Figura 4 – Estrutura organizacional CAIXA.....	50
Figura 5 – Principais atores do ecossistema de integridade CAIXA.....	51
Figura 6 – Quadro de empregados CAIXA .....	54
Gráfico 1 – Tecnologias mais aplicadas em 2022 .....	38
Gráfico 2 – Composição de transações nos canais bancários.....	39
Gráfico 3 – Evolução das transações por meio digital .....	41

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo .....	57
Tabela 2 – Estado civil .....	57
Tabela 3 – Faixa etária.....	58
Tabela 4 – Escolaridade.....	58
Tabela 5 – Tempo de trabalho na instituição financeira.....	59
Tabela 6 – Cargo/função gratificada que ocupa nesta instituição .....	59
Tabela 7 – Aquisição de competências digitais desenvolvidas .....	60
Tabela 8 – Aplicação de competências digitais.....	61
Tabela 9 – Aquisição x aplicação de competências complementares .....	63
Tabela 10 – Cargas fatoriais da Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC).....	65
Tabela 11 – Percepção de suportes materiais à aquisição de competências.....	66
Tabela 12 – Percepção de suportes psicossociais à aquisição de competências .....	66
Tabela 13 – Teste de correlação de Spearman para relação entre suportes materiais e psicossociais e aquisição de competências digitais .....	68
Tabela 14 – Teste de regressão linear múltipla para relação entre suportes materiais e psicossociais e aquisição de competências digitais .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACATE	Associação Catarinense de Tecnologia
AFC	Análise Fatorial Confirmatória ( <i>Confirmatory Factor Analysis</i> )
AFE	Análise Fatorial Exploratória ( <i>Exploratory Factor Analysis</i> )
AI	Aprendizagem Individual
AML	<i>Anti-Money Laundering</i> (Antilavagem de Dinheiro)
AO	Aprendizagem Organizacional
ASTD	<i>American Society for Training &amp; Development</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Competência Digital
CEF	Caixa Econômica Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
Covid-19	Coronavirus
DBT	Transformação Digital de Negócios
EAD	Ensino à Distância
EIAIO	Escala de Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional
EAO	Escala de Aprendizagem Organizacional
ESOAC	Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências
ESOTT	Escala de Suportes à Transferência para o Trabalho
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal do Ceará
IGG	Índice de Governança e Gestão Pública
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
KYC	<i>Know your Customer</i> (Conheça seu Cliente)
MG	Minas Gerais
OE	Objetivos Empresariais
ONG	Organização Não Governamental
PEI	Plano Estratégico Institucional
PETI	Plano Estratégico de Tecnologia da Informação

RegTech	<i>Regulatory Tech</i>
ROI	Retorno sobre Investimento
RPA	<i>Robotic Process Automation</i> (Automação de Processos Robóticos)
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SMA	Suportes Materiais
SPA	Suportes Psicossociais
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
SUPDE	Superintendência de Desenvolvimento da Empresa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TI	Tecnologia da Informação
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VITEC	Vice-Presidência de Tecnologia e Digital

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Problema de pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<i>1.2.1</i>	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.2</i>	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>19</i>
<b>1.3</b>	<b>Justificativa da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>1.4</b>	<b>Aspectos metodológicos.....</b>	<b>21</b>
<b>1.5</b>	<b>Estrutura do trabalho .....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Tipos de suportes .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Suporte organizacional .....</b>	<b>24</b>
<i>2.2.1</i>	<i>Suporte à aprendizagem.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2.2</i>	<i>Suporte material à aprendizagem .....</i>	<i>29</i>
<i>2.2.3</i>	<i>Suporte psicossocial à aprendizagem .....</i>	<i>31</i>
<i>2.2.3.1</i>	<i>Estudos sobre suporte psicossocial à aprendizagem .....</i>	<i>31</i>
<b>2.3</b>	<b>Competências digitais .....</b>	<b>33</b>
<i>2.3.1</i>	<i>Transformação digital.....</i>	<i>35</i>
<i>2.3.1.1</i>	<i>Transformação digital do setor público.....</i>	<i>37</i>
<i>2.3.1.2</i>	<i>Transformação digital no setor bancário .....</i>	<i>37</i>
<b>2.4</b>	<b>Aprendizagem individual de competências digitais .....</b>	<b>41</b>
<i>2.4.1</i>	<i>Alfabetização digital.....</i>	<i>42</i>
<i>2.4.2</i>	<i>Letramento digital .....</i>	<i>43</i>
<i>2.4.3</i>	<i>Fluência digital.....</i>	<i>43</i>
<i>2.4.4</i>	<i>Estudos sobre aprendizado de competências digitais.....</i>	<i>44</i>
<b>3</b>	<b>MÉTODO DA PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização do local de pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<i>3.2.1</i>	<i>Apresentação da empresa objeto do estudo .....</i>	<i>48</i>
<i>3.2.2</i>	<i>Governança e estratégia da CAIXA.....</i>	<i>50</i>
<i>3.2.3</i>	<i>Plano Estratégico de Tecnologia da Informação (PETI).....</i>	<i>52</i>
<b>3.3</b>	<b>Aceleração na transformação digital na CAIXA .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4</b>	<b>População da pesquisa .....</b>	<b>53</b>

3.5	Procedimentos de coleta de dados.....	55
3.6	Validação semântica das escalas .....	55
3.7	Pré-teste do questionário .....	55
3.8	Escalas integrantes do questionário final.....	56
3.9	Procedimentos de análise de dados.....	56
4	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>57</b>
4.1	Dados demográficos dos participantes da pesquisa .....	57
4.2	Nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público .....	60
4.3	Teste de confiabilidade da Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC) e mensuração do nível dos suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional.....	64
4.4	Análise da relação entre suportes à aprendizagem e aprendizagem de competências digitais.....	67
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. ....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR. ....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO A – COMPETÊNCIAS PREVISTAS NO MODELO DE GESTÃO ....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Novas tendências tecnológicas, como o uso de inteligência artificial, da plataforma *blockchain*, da robótica ou da *Internet* das coisas, estão trazendo a evolução digital para novos estágios de ruptura e complexidade, revolucionando as interações entre cidadãos, empresas e setor público. Influenciados por sua experiência com os prestadores globais de serviços (ex. *Amazon, Google, Uber, Facebook* ou *Airbnb*), os cidadãos esperam que os serviços públicos possam proporcionar experiências semelhantes em termos de usabilidade, praticidade e simplicidade. Por sua vez, a era digital exige que as capacidades do setor público, fluxos de trabalho, processos de negócios, operações, metodologias e estruturas possam ser orientados aos usuários e aos dados (OECD, 2018).

Com a adesão de tecnologias em atividades cotidianas, os consumidores, em uma seara global, esperam que os bancos interajam de forma mais assídua por meio de plataformas digitais. O setor bancário precisa identificar quais são os principais serviços digitais utilizados por seus clientes e como podem atender de forma suficiente às suas necessidades (Deloitte, 2022).

Os avanços digitais seguem aumentando, potencialmente, o volume de interações entre os cidadãos e a Administração Pública, além de outros atores sociais. A demanda por serviços públicos adequados, que, efetivamente, supram as necessidades e demandas da população, bem como a exigência do uso adequado dos recursos públicos, representam um comando que vincula todo o Poder Público, orientado pelo princípio da eficiência, aqui, entendido, sinteticamente, a partir da gestão pública voltada a prestação otimizada e ampliada de serviços públicos aos cidadãos. Nesse sentido, a atuação das autoridades públicas deve ter como um fio condutor à “necessidade de produção de efeitos úteis na vida dos administrados” (Cunha Filho, 2019, p. 35).

Não se trata apenas de uma simples troca do meio físico para o digital, mas de um movimento que “exige um esforço de aprendizado digital, compreendendo a aquisição de competências, que transcende, em muito, o simples domínio do manuseio de uma ou outra ferramenta tecnológica” (Valle, 2021, p. 19).

Uma nova visão de mundo, sobretudo, dinâmica, voltada para a constante necessidade de inovação, retoma sensações de insegurança, instabilidade e imprevisibilidade, até mesmo em áreas como o Direito, que se manteve, por séculos, com um perfil tradicional e conservador (Feferbaum; Radomysler, 2021).

A pandemia do Coronavírus (Covid-19) acelerou a transformação digital para todos os setores, incluindo o setor financeiro e bancário. O trabalho remoto exigiu adaptações no que tange a novas formas de trabalho, bem como requisitos para novos serviços digitais, como a capacidade de acesso rápido a apoio financeiro, que se tornou imperativo (Brant; Mourão, 2020).

No cenário global, o setor financeiro criou mudanças rápidas e positivas para os clientes por meio da transformação digital, usando tecnologias inteligentes, como Automação de Processos Robóticos (RPA)<sup>1</sup>, máquina de aprendizado para combate à lavagem de dinheiro (AML)<sup>2</sup>, Conheça seu Cliente (KYC)<sup>3</sup>, além do *Regulatory Tech* (RegTech), voltado à redução do risco de inconformidade (Schueffel, 2016).

Na última versão da pesquisa Tecnologia Bancária da Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), afirma-se que o setor bancário está em contínua evolução tecnológica. Os clientes se habituaram com o ritmo acelerado da inovação e os bancos continuam a ampliar as fronteiras de aplicações tecnológicas (FEBRABAN, 2022).

Os consumidores intensificaram a realização de transações em tempo real, como o PIX, e o atendimento *online* – especialmente por aplicativos dos bancos ou mensagens instantâneas. Essa dinâmica aumentou a expectativa em torno de velocidade, disponibilidade, segurança e eficiência em relação aos serviços bancários. Para atender a essa demanda, vultosos investimentos em tecnologia e em qualificação de pessoas são necessários, além de uma proposta de valor que proporcione uma melhor experiência ao consumidor e promova competitividade entre os bancos.

No que diz respeito ao impacto da transformação digital dos profissionais do mercado financeiro, as inovações tecnológicas e a mudança no perfil do cliente fomentaram a necessidade de reestruturação nos bancos, a partir da redução das estruturas físicas de atendimento e de departamentos operacionais. Nesse contexto, emergiu a necessidade de desenvolvimento desse profissional, no tangente a competências digitais, visando a atingir o desempenho esperado (Vargas, 2021).

A resolução de problemas em contexto de intensa tecnologia representa a interseção entre o que se pode descrever como “competências digitais” e “competências cognitivas”, requeridas nesse cenário. Os conceitos em torno das competências necessárias para atuar no ambiente digital foram criados e adaptados ao passo que as tecnologias evoluíram (Silva; Behar,

---

<sup>1</sup> *Robotic Process Automation.*

<sup>2</sup> *Anti-Money Laundering.*

<sup>3</sup> *Know your Customer.*

2019).

De acordo com o estudo de Spitzer, Morel e Buvat (2013), existe uma necessidade crescente de competências de análise de dados, uso de plataformas de redes sociais e de dispositivos móveis, além de outras competências digitais. Verifica-se um *gap* de competências, que origina um novo tipo de “guerra pelo talento”, com novas categorias de intervenientes em toda a organização.

A *American Society for Training & Development (ASTD)*, (2012) apresenta o conceito de *gap* de competências como a discrepância existente entre as capacidades atuais de uma organização e as competências necessárias para atingir os seus objetivos, com implicações ao nível da sua sustentabilidade.

Considera-se que, quanto menos *gaps* o trabalhador apresentar, maior será sua empregabilidade, uma vez que o mercado de trabalho busca profissionais que possuam, em seu perfil, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ocupar cargos, previamente descritos, com especificidades e generalidades (Brandão, 2009).

O discurso científico sobre inovação ganhou maior atenção nas últimas décadas. Ressalta-se a importância de as organizações incentivarem a autonomia do empregado na busca por desenvolver competências. Nesse conceito, competência é a somatória de duas linhas: características apresentadas pela pessoa, relacionadas à capacidade de entrega (Dutra, 2016; Obwegeser; Müller, 2018).

Por sua vez, Enriquez (2004) pontua que a riqueza do conceito de autonomia reside em articular trabalho e valores, combinando o individual e o coletivo. Ademais, dar condições aos empregados para que desenvolvam competências poderia proporcionar mais produtividade.

Trata-se de fomentar o suporte organizacional à aprendizagem, que corresponde a estímulos materiais e psicossociais oferecidos pela organização para favorecer a aprendizagem de indivíduos no trabalho (Balarin; Zerbini; Martins, 2014).

Tais suportes podem estar direcionados a diferentes etapas da Aprendizagem Individual (AI), tais como aquisição, retenção, generalização e transferência da aprendizagem (Pereira; Loiola; Gondim, 2016).

Nesta dissertação, há enfoque na etapa inicial e na etapa final do referido processo de AI: a aquisição de competências e a transferência (aplicação) de competências no trabalho. Tais suportes se relacionam com uma maior aprendizagem de competências por parte dos empregados, ou seja, mais aquisição de competências e transferência de tais competências, pelos indivíduos, ao trabalho (Correia-Lima *et al.*, 2017).

Ainda nessa perspectiva, Blume *et al.* (2010) reforçam que há relação direta, positiva e significativa entre ambiente de apoio e transferência de aprendizagem por parte do indivíduo no trabalho.

Por meio de suportes organizacionais – estímulos materiais e psicossociais providos pelo ambiente organizacional – a gestão organizacional pode exercer influência sobre: aprendizagem de indivíduos (aquisição de competências), (Choi; Jacobs, 2011); aplicação, no trabalho, daquilo que foi aprendido (Abbad; Pilati; Borges-Andrade, 1999; Coelho Júnior; Abbad; Todeschini, 2005; Coelho Júnior; Mourão, 2011) e conversão da Aprendizagem Individual (AI) em Aprendizagem Organizacional (AO), (Cacciatori; Tamoschus; Grabher, 2012; Graciola *et al.*, 2016; Leopoldino, 2012; Popadiuk; Ayres, 2016).

Conforme Correia-Lima (2017), considerando que esses três fenômenos, influenciados pelos suportes organizacionais, são distintos entre si, ressalta-se a existência de dois tipos de suportes organizacionais: suportes à aprendizagem e suportes à transferência. Enquanto suportes à aprendizagem podem atuar como preditores da aquisição de competências, suportes à transferência podem favorecer (ou desfavorecer) a conversão de AI em AO, como evidenciado na pesquisa de Leopoldino (2012). Para analisar a relação entre suportes e AI, a presente dissertação dá foco sobre os suportes à aprendizagem (aquisição de competências) individual de competências. Por essa razão, utiliza o instrumento validado por Correia-Lima *et al.* (2017): a Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC).

## **1.1 Problema de pesquisa**

O problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte pergunta: quais as relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais em uma instituição financeira pública?

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

O objetivo geral pauta um apontamento para a pesquisa, enquanto os objetivos específicos auxiliam no desenvolvimento do primeiro.

### ***1.2.1 Objetivo geral***

Analisar as relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem

individual (aquisição) de competências digitais em uma instituição financeira.

### ***1.2.2 Objetivos específicos***

- 1) Medir o nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público nos últimos dois anos;
- 2) Mensurar os suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional;
- 3) Analisar a relação entre suportes organizacionais materiais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais;
- 4) Analisar a relação entre suportes organizacionais psicossociais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais.

### **1.3 Justificativa da pesquisa**

Para justificar esta investigação, a subseção apresenta dados relativos às pesquisas na área de suporte organizacionais, vinculados ao aprendizado de competências digitais.

Inicialmente, cabe ressaltar que transformação digital e temas correlacionados, que apresentam possibilidades de estudos mais abrangentes e trariam benefícios para as organizações, são pouco explorados no setor público brasileiro que, embora ainda de forma incipiente, já enfrenta desafios frente às reconfigurações e integrações das novas tecnologias (Barros, 2016; Lopes, 2021).

Justificada a possibilidade de experimentar as relações entre aprendizagem individual (aquisição e aplicação de competências) no trabalho e o suporte ofertado pela instituição, pretende-se, também, contribuir com um diagnóstico institucional sobre as percepções de suporte organizacional e a aprendizagem de competências digitais. Desta forma, o presente estudo busca auxiliar a compreender a relação entre os conceitos, bem como entender os aspectos subjetivos e intuitivos nas relações entre os agentes organizacionais.

Os dados coletados no banco, objeto do estudo, permitirão analisar se os suportes dados aos seus colaboradores são suficientes para que estes desenvolvam os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de suas atividades dentro da premissa de competências digitais.

Segundo Antonello (2005), a AO vem sendo, progressivamente, explorada na literatura, tendo, sua natureza e importância, recebido mais destaque a partir dos anos 1990. Sob uma perspectiva mais empírica, define-se a AO como “um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais [...]” (Antonello, 2005, p. 27).

Neste trabalho, dá-se enfoque no nível individual de aprendizagem. Dessa forma, a presente pesquisa propõe trazer novos achados que possam contribuir à literatura de Aprendizagem Individual e de Suportes Organizacionais à Aprendizagem, bem como da relação entre esses construtos.

Vale mencionar que, no plano estratégico 2021/2025 da Caixa Econômica Federal (CEF), define-se o objetivo de reforçar a posição da CEF como banco de varejo, considerando a perspectiva do cliente no desenvolvimento de soluções, e fortalecendo os relacionamentos por meio de jornadas digitais adequadas e propostas inovadoras em canais, produtos e serviços.

Investir em soluções digitais e assessoramento dos colaboradores é essencial para que o banco possa ter êxito no cumprimento deste objetivo. A indústria bancária é um dos setores que mais investe em tecnologia, tanto no Brasil quanto na seara global. Em levantamento realizado pela Gartner, o setor bancário fica apenas atrás dos governos na composição dos dispêndios em tecnologia em 2021 (FEBRABAN, 2022).

Ainda nessa perspectiva, sabe-se que o setor bancário sempre obteve destaque em inovação tecnológica, colocando-a ao alcance do consumidor. Segundo Broadbent e Weill (1993), os bancos são as organizações que mais operam em um ambiente estratégico e competitivo, no qual a atenção para o alinhamento dos negócios e das estratégias de informação deve ser o principal foco no esforço organizacional. Foi assim com os caixas eletrônicos, os serviços de atendimento ao cliente, o *Internet Banking* e, mais recentemente, os aplicativos para *Smartphones*.

Skinner (2014) defende estratégias para transformar bancos tradicionais em digitais ou lançar bancos nativamente digitais, articulando que os bancos, agora, deixaram de ser fundamentados no modelo físico (agências, postos de atendimento bancário etc.) para ser fundamentados nos dados, argumentando que o ativo mais valioso é a informação. Separadas pelo tempo, essas tecnologias têm em comum o foco nas necessidades de um consumidor exigente e mais orientado ao uso de novas tecnologias (Deloitte, 2022).

Assim, este estudo também trará contribuições à gestão do banco, medindo as percepções dos seus funcionários do quanto aprendem competências desejadas pelo

planejamento estratégico da instituição, o quanto aplicam no ambiente de trabalho e o quanto percebem a existências de suportes materiais e psicossociais ofertadas pelo banco.

#### **1.4 Aspectos metodológicos**

Trata-se de uma pesquisa classificada como inferencial, explicativa, de natureza quantitativa, visando a investigar relações entre os construtos de suporte organizacional à aprendizagem e de aprendizagem individual de competências.

Diversos estudos pontuam que a aquisição de competências se dá por meio da aprendizagem, sendo, essa, natural ou induzida, envolvendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand, 2000; Gonczi, 1999; Illeris, 2004; Sonnentag; Kleine, 2000).

Os procedimentos metodológicos deste estudo são divididos em duas fases: fase pré-exploratória, que objetivou identificar as principais competências, as quais a organização deseja que seus funcionários aprendam no período do planejamento estratégico vigente; e fase exploratória, que coletou e analisou dados quantitativos, que possibilitaram, além de medir o nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências tecnológicas, analisar relação entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais.

Na fase pré-exploratória, foram coletados dados primários (entrevistas com funcionários) e secundários (documento do planejamento estratégico da CEF) que possibilitaram a identificação de três competências essenciais ao planejamento estratégico vigente: 2022/2026. Os comportamentos requeridos são: inovar na melhoria de processos, produtos e serviços; adaptar-se às mudanças com facilidade e agilidade; utilizar as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa.

Na fase exploratória, questionários foram elaborados e aplicados a 201 funcionários da CEF. Inspirado em parte da pesquisa de Correia-Lima *et al.* (2017), o questionário do presente trabalho foi composto por 4 blocos: no primeiro, mediu-se o quanto os respondentes adquiriram e aplicaram as nove competências digitais, identificadas na fase pré-exploratória como estratégicas para CEF. No segundo, o quanto perceberam que recebem suportes materiais à aprendizagem, no terceiro bloco, o quanto perceberam que recebem suportes psicossociais à aprendizagem. Por fim, no último bloco, os dados demográficos dos respondentes. Cabe mencionar que segundo e o terceiro bloco são compostos por itens da ESOAC desenvolvida e validada por Correia-Lima *et al.* (2017).

Os dados foram coletados via *Google Forms* e analisados por meio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) 22.0, empregando as técnicas estatística descritiva, teste de médias para medir nível de aprendizagem de competências digitais, em suas etapas inicial (aquisição) e final (aplicação); correlação de Spearman e regressão linear múltipla para analisar relação entre as variáveis independentes (suportes materiais e psicossociais) e dependentes (aprendizagem individual (aquisição) de competências).

### **1.5 Estrutura do trabalho**

Esta dissertação está estruturada, quanto à forma, em seções. Na seção um está contida a introdução, onde estão contidos os seguintes itens: problema de pesquisa, objetivos, justificativa, aspectos metodológicos e estrutura do trabalho.

Na seção dois, que é o referencial teórico, estão abordados os construtos do trabalho e temas relacionados a eles: mapeamento das competências, competências digitais, transformação digital, aprendizagem por competências digitais, suportes organizacionais.

Seção três trata dos procedimentos metodológicos que detalham os métodos de pesquisa, descrevendo o plano de pesquisa que há início dentro da questão de pesquisa, conduz a coleta de dados e interpretação dos resultados.

Para seção quatro que é a análise e interpretação dos resultados traz os dados obtidos, analisa as inferências estatísticas utilizadas, repercute os resultados obtidos na análise de dados.

Na última seção que é a seção cinco, encontra-se a conclusão, que expressa as conclusões da pesquisa e contribui para a prática e teoria. Nesta seção também são apresentadas as limitações na pesquisa e proposições para novos estudos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O arcabouço teórico deste trabalho constitui-se por teses e dissertações, aprovadas no âmbito da Academia Brasileira, e artigos científicos, publicados em revistas de reconhecida qualidade e potencial de impacto na divulgação da produção científica. Para tanto, foram utilizadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Sistema *WebQualis*, gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este referencial teórico está dividido em: Tipos de suportes, Suporte organizacional, Competências digitais e, por fim, Aprendizado de competências digitais.

### 2.1 Tipos de suportes

As organizações são estruturas sociais estabelecidas por pessoas para atingir objetivos específicos. A manutenção da sua existência por longos anos depende da sua capacidade de funcionar de forma eficaz e eficiente e de atingir os seus objetivos ao mais alto nível. O sucesso de qualquer instituição ou organização depende de vários fatores, entre os quais se pode destacar recursos humanos bem treinados (Chan; Wyatt, 2007).

Segundo Demir (2011), a abordagem da qualidade de vida no trabalho tem como cerne a transformação de um sistema que considera os funcionários apenas como uma máquina em um sistema que os considera importantes, colocando-os em posição central e considerando-os como elemento mais importante da organização.

Seligman (2012), por sua vez, observou que o desenvolvimento do ambiente de trabalho produziu emoções mais positivas que levam à produção de resultados organizacionais desejados, como baixo absenteísmo, maior comprometimento e melhor desempenho.

Assim, com base na proposição apresentada, o suporte é essencial para que possa ser desenvolvida uma cultura de produção. Segue, abaixo, conceitos relacionados à variável “Suporte”, sintetizados por Balarin, Zerbini e Martins (2014):

Quadro 1 – Conceitos relacionados à variável suporte

Conceito	Definição	Autor(es)
<b>Suporte Organizacional</b>	Percepção dos indivíduos a respeito do quanto a organização se preocupa com o bem-estar e valoriza as contribuições dos indivíduos que nela trabalham.	Abbad; Pilati; Borges-Andrade (1999)
<b>Suporte Gerencial ao Treinamento</b>	Indicadores de apoio gerencial à transferência de treinamento, presentes no ambiente organizacional antes, durante e após o treinamento.	Broad (1982)
<b>Clima para Transferência</b>	Percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe do ambiente organizacional para transferir novas aprendizagens para o trabalho. Este conceito inclui fatores situacionais antecedentes e consequências associadas à transferência de treinamento.	Rouiller e Goldstein (1993)
<b>Suporte à Transferência</b>	Percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe de colegas e chefias para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em treinamentos. Além do suporte psicossocial, esse conceito enfoca o apoio material à transferência de treinamento	Abbad e Sallorenzo (2001)
<b>Cultura de Aprendizagem Contínua</b>	Padrão compartilhado de significados e expectativas acerca de quanto a organização maximiza os processos de inovação e a competitividade, promovendo a aquisição constante de habilidades, conhecimentos e comportamentos oriundos dos mais distintos meios, a fim de modificar o ambiente de trabalho em algum aspecto	Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995)
<b>Suporte à Aprendizagem</b>	É a avaliação de suporte psicossocial (colegas, pares e chefias) à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades no ambiente de trabalho, adquiridas não somente por meio de treinamentos (aprendizagem induzida) específicos, previamente planejados, mas também por aprendizagens ocorridas em situações organizacionais não estruturadas ou não-intencionais (aprendizagem natural)	Coelho Júnior (2004)
<b>Suporte à Aprendizagem Contínua</b>	Percepção dos indivíduos sobre a presença de condições favoráveis na aprendizagem no grupo de trabalho	Britto (2004); Freitas (2005)

Fonte: Balarin, Zerbini e Martins (2014).

Cabe destacar que, embora seja possível encontrar diversos estudos sobre os três temas individualmente, ou mesmo sobre aprendizagem individual de competências e suportes à aprendizagem, os esforços de busca bibliográfica não encontraram estudos que relacionassem os três constructos articulados nesta dissertação: suporte organizacionais, competências digitais, aprendizagem individual de competências digitais (Dourado *et al.*, 2018; Pereira; Loiola; Gondim, 2016).

Em vista disso, a proposta desta dissertação apresenta potencial de inovação, ao buscar incluir novas perspectivas e tentar descobrir a relação existente entre as variáveis antes citadas com vistas a aumentar a qualidade dos serviços prestados por organizações e seus trabalhadores.

## 2.2 Suporte organizacional

As consequências de um ambiente organizacional vão além de influências sobre o desempenho do colaborador: estilo de gestão, suporte material, sobrecarga de trabalho,

ascensão profissional, são exemplos de preditores de bem-estar (Alves; Neiva; Paz, 2017).

Abbad, Freitas e Pilati (2006) trazem uma definição de suporte organizacional como um construto multidimensional relacionado às opiniões dos empregados acerca das práticas da gestão do desempenho, às exigências e à carga de trabalho, ao suporte material e às práticas de promoção e ascensão e salários da organização.

Com base no exposto, entende-se que a exigência por qualificação de colaboradores, para que estes possam desempenhar as atividades requisitadas, deve estar pautada no aporte de conhecimento e fomento de competências.

Nesse sentido, tem sido amplamente abordado, na literatura, o tema de suporte organizacional, que apresenta, como identidade, o quanto a organização valoriza e apoia o desenvolvimento e permanência do colaborador e se preocupa com um ambiente de trabalho promissor e saudável.

Para Paschoal, Torres e Porto (2010), o suporte organizacional refere-se às características e às condições de trabalho, refletindo nas emoções relativas ao trabalho. Ainda como resultados positivos do suporte organizacional, encontra-se um aumento na preocupação das instituições em proporcionar um ambiente agradável, satisfatório e que apresente justas condições de trabalho.

O suporte organizacional está ligado às iniciativas de desenvolver os colaboradores, promover recursos, trabalhar para que possam atuar de forma mais autônoma e promover mais visibilidade e reconhecimento para a organização (Covacs, 2006).

### ***2.2.1 Suporte à aprendizagem***

A aprendizagem em contexto organizacional tem sido um assunto recorrente em pesquisas no campo da Administração e da Psicologia Organizacional, tratado a partir de múltiplas abordagens teóricas e níveis individual, grupal, organizacional e inter organizacional (Abbad *et al.*, 2013; Lloria; Moreno-Luzon, 2014).

O suporte organizacional à aprendizagem, em especial, corresponde a estímulos materiais e psicossociais, oferecidos pela organização para favorecer a aprendizagem de indivíduos no trabalho (Balarin; Zerbini; Martins, 2014).

Entende-se por aprendizagem o processo de desenvolvimento por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, e outras características (Noe; Clarke; Klein, 2014).

Para Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 244), “a aprendizagem é um processo psicológico entendido como as mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo em função da relação deste com o meio e não apenas mudanças resultantes unicamente da maturação”.

Para esses autores, o processo de aprendizagem faz com que haja transferência de conhecimento. Assim, possibilitar que seus empregados e/ou colaboradores possam desenvolver competências e conhecimentos que possam aumentar a produtividade se dá por meio dos suportes (Abbad; Borges-Andrade, 2004).

A delimitação de aprendizado trata de um apoio dado por parte da organização ao indivíduo direcionado à aprendizagem, que pode se dar de diversas formas. A diversificação de estímulos ao aprendiz, com foco nos processos cognitivos de atenção e de percepção, e a contínua motivação à aprendizagem podem ser estimuladas por suportes à aquisição de conhecimento (Coelho Júnior; Mourão, 2011).

Para Abbad *et al.* (2012, p. 247) o suporte à aprendizagem é “avaliado em termos do estímulo do ambiente organizacional a novas aprendizagens espontâneas no trabalho por meio do contato com pessoas mais experientes, autodidatismo ou comportamento de imitação” e trata de dimensões de apoio como a criação de expectativas positivas sobre os benefícios da aprendizagem e sua aplicação, o fornecimento de *feedback* e a disseminação de informações relativas ao desempenho.

Para Beviláqua-Chaves (2007), esse modelo sintetiza a base da estrutura das Estratégias de Aprendizagem por estarem relacionadas ao modo como os indivíduos armazenam, codificam, recuperam e aplicam o conhecimento adquirido.

Diante disso, possibilitar a disseminação do aprendizado dentro das organizações possibilitará maior adaptabilidade a mudanças. A aprendizagem organizacional está relacionada à habilidade e ao processo de construção e utilização do conhecimento, possibilitando o conhecimento concreto da aprendizagem no contexto da organização. A vertente das organizações que aprendem tem origem nas correntes da área de Administração com foco na Economia, de Sistema de Informação e da Psicologia aplicada (Camillis; Antonello, 2010).

Ademais, ainda segundo os referidos autores, as organizações que aprendem dizem respeito à linha pragmática da aprendizagem nas organizações e está relacionada a modelos normativos e metodologias com o objetivo de criar mudança e desenvolver processos de aprendizagem mais adequados. Ao passo que a aprendizagem organizacional se refere à linha processual, cujo eixo está no estudo dos processos de aprendizagem. Poder adaptar-se a

mudanças externas e internas é uma premissa para que as organizações possam buscar alcançar resultados.

Segue o Quadro 2, no qual é apresentada uma revisão de literatura referente ao tema “suporte à aprendizagem”.

Quadro 2 – Resultado de revisão de literatura “suporte à aprendizagem”

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Documento - Ano da defesa</b>
Suporte à aprendizagem, impacto de treinamento em profundidade e em amplitude e desenvolvimento de competências gerenciais no INSS.	RICHTER, Leovanir Dieter Dockhorn	Dissertação 2017
Efetividade das práticas de aprendizagem informal, suporte à aprendizagem e desempenho humano no trabalho.	FLORES, Clarissa Leite	Dissertação 2018
Suporte à aprendizagem informal no trabalho: um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará.	OLIVEIRA, Priscila Eny Souza	Dissertação 2017
A utilização de metodologias ativas, através de sequências didáticas, como suporte na aprendizagem de conteúdos de química no ensino médio.	SANTOS, José Adilson Guimarães dos	Dissertação 2020
O impacto do suporte organizacional e do suporte à aprendizagem no engajamento no trabalho e nos danos físicos e psicossociais relacionados ao trabalho: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior.	BASSO, Cristiane	Dissertação 2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Correia-Lima (2017) analisou a conversão da AI em AO, investigando o papel dos suportes organizacionais. O autor consolida sua pesquisa em cinco trabalhos científicos. No primeiro trabalho, o autor faz uma apresentação de revisão bibliográfica de escalas de AO, publicadas em revistas brasileiras e internacionais. Propôs um inventário (ISAO), composto pelas escalas de suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência. Seguiu propondo um inventário (ISAO), composto pelas escalas de suportes organizacionais à aprendizagem e à transferência, que é o trabalho dois, e a escala de AO que é o trabalho três. Por fim, investigou as relações entre suportes à aprendizagem e AI, que está no trabalho quatro, e o papel dos suportes à transferência sobre a relação entre AI e AO, no trabalho cinco.

Correia-Lima (2017) analisou 24 escalas de AO no primeiro trabalho, classificadas em:

- a) foco em processos e resultados da aprendizagem;
- b) foco em fatores que facilitam a aprendizagem;
- c) foco em AO e desempenho.

As escalas revisadas não estimulam a associação das evocações dos entrevistados com experiências concretas de aprendizagem, sugerindo que os respondentes aprendem continuamente e, conseqüentemente, inexistem fronteiras entre situações de trabalho e de aprendizagem.

Verificou-se, ainda, tendência ao: desenvolvimento de escalas parcimoniosas e multiníveis; medição de AI e AO exclusivamente por auto percepção dos respondentes; permanência da problemática de conversão de AI em AO.

Os quatro trabalhos seguintes compõem-se de estudos exploratórios – Análise Fatorial Exploratória (AFE)<sup>4</sup>, desenvolvidos com amostra de 203 trabalhadores de um banco público, e confirmatórios – Análise Fatorial Confirmatória (AFC)<sup>5</sup>, realizados com uma amostra de 252 trabalhadores de uma Organização Não Governamental (ONG), atuante no Nordeste do Brasil.

Os resultados do desenvolvimento e dos testes da ESOAC, da Escala de Suportes à Transferência para o Trabalho (ESOTT) (Trabalho 2) e da Escala de Aprendizagem Organizacional (EAO) (Trabalho 3) mostram evidências de validações relacionadas a conteúdo e a construto. Essas escalas trazem avanços no campo ao adotar um procedimento prévio cujos respondentes avaliam o quanto aprenderam sobre específicas competências do seu ambiente de trabalho, dando-lhes foco, mitigando confusões conceituais, e vieses de memória e de desejabilidade social.

O segundo trabalho distingue os suportes materiais e psicossociais promovidos pela organização para que os indivíduos adquiram competências (aprendam) daqueles suportes que objetivam a transferência dessas competências para o trabalho.

A EAO (Trabalho 3), traz as dimensões de socialização e de codificação como próxies de aprendizado organizacional (AO), descritas por itens que valorizam a participação do indivíduo na socialização e o caráter dinâmico da atualização e do uso de conhecimentos codificados.

O quarto trabalho evidenciou que uma base equivalente e prévia de competências favorece o nível de aprendizagem atual dos indivíduos. Essa aquisição de competências pode ser atualizada, resultando em maior motivação para o trabalho e, por conseqüência, em melhor desempenho nos processos de aprendizagem de competências. Competências, pelo indivíduo, são também favorecidas pela oferta de suporte psicossocial às suas necessidades de aprendizagem, pois essa oferta dá-lhe acesso a outros indivíduos que têm conhecimento e são

---

<sup>4</sup> *Exploratory Factor Analysis.*

<sup>5</sup> *Confirmatory Factor Analysis.*

capazes de guiá-lo com experiência prática ou pela possibilidade de transferir os conhecimentos adquiridos nas capacitações para o desempenho do trabalho e pelo envolvimento dos pesquisados em situações informais de aprendizagem.

Exclusivamente, no banco pesquisado, suporte material apresentou predição sobre aprendizagem formal e informal. O último trabalho indicou relação direta entre Aprendizado Individual (AI) e Aprendizado Organizacional (AO).

Suporte psicossocial à transferência exerce papel de mediador parcial nessa relação, enquanto suporte material medeia a relação entre Aprendizado Organizacional (AO) e codificação. Assim, o autor contribui para o desenho de intervenções mais efetivas nos processos de aprendizagem das pessoas e das organizações, que tomem como referência a diferenciação entre suportes à aprendizagem e à transferência, especialmente os psicossociais, que estimulem práticas de socialização e de codificação.

Ainda na pesquisa de Correia-Lima (2017), foi desenvolvido, testado e validado um inventário ESOAC, composto por duas escalas.

Ambas as escalas são compostas por duas dimensões de suportes, material e psicossocial, assim como apresentado em outros estudos da área (Hanke, 2006; Loiola; Neris, 2014).

A presente dissertação utilizará uma delas, a ESOAC, para medir os níveis de suportes materiais e psicossociais percebidos.

Correia-Lima (2017) conclui que suportes à aprendizagem (aquisição) promovidos pela organização para que os indivíduos adquiram competências são diferentes de suportes à transferência, fornecidos para favorecer a aplicação de competências no trabalho e sua conversão para organização, tendo em vista que aquisição de competências e transferência de competências são fenômenos com status diferentes, embora interdependentes.

### ***2.2.2 Suporte material à aprendizagem***

Tendo em vista que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem, um desafio importante para as organizações é criar formas de prover oportunidades de aprendizagem (Brandão; Borges-Andrade; Guimarães, 2012).

Para isso, devem ser criadas estratégias que contemplem a aprendizagem. As estratégias para aprendizagem no trabalho referem-se às várias formas e mecanismos que o trabalhador utiliza para aprender e se apropriar do conhecimento necessário ao seu trabalho. Ou seja, trata-se das práticas informais que os indivíduos utilizam para auxiliar a aquisição de

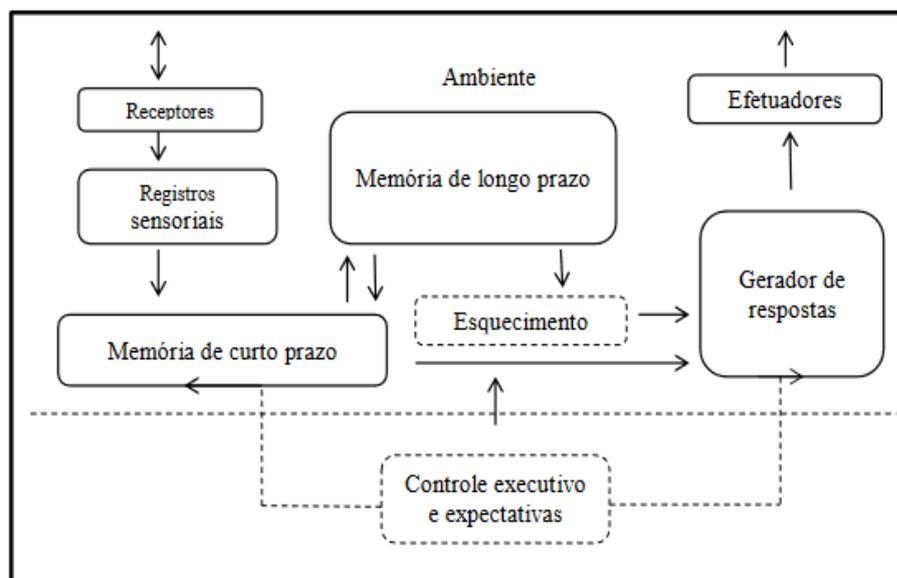
conhecimentos e habilidades em seu próprio local de trabalho (Moraes; Borges-Andrade, 2010).

Para Carvalho-Silva (2008), é esperado durante o processo de escolarização que o indivíduo adquira estratégias que facilitem seu processo de aprendizagem. No entanto, quando entram no mercado de trabalho e são induzidos a adquirir novas competências, acredita-se que surjam condições de aprender estratégias diferentes daquelas adquiridas no contexto educacional.

Analisado no nível do indivíduo e suas capacidades cognitivas, as estratégias de aprendizagem se relacionam aos processos de controle executivo e expectativas, que são as capacidades aprendidas pelo indivíduo ao longo do tempo em sua experiência. Por meio destes, o indivíduo pode regular as diferentes etapas de sua aprendizagem (Fernandez, 2012).

Foi desenvolvido por Abbad e Borges-Andrade (2004) um esquema de funcionamento. Esse sistema de processamento de informações está dividido em componentes, organizados em entrada e saída por onde fluem as informações do ambiente para o aprendiz e, do aprendiz, para o ambiente conforme Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Processamento de informação do aprendiz em seu ambiente



Fonte: Abbad e Borges-Andrade (2004).

Destaca-se evidências das aprendizagens por meio de contextos e interações diferentes. Haja vista que “o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos, essas interações são as principais promotoras da aprendizagem” (Torres; Irala, 2014, p. 73).

Em estudo que explora relações entre mecanismos de aprendizagem individual, suporte organizacional e compartilhamento de conhecimentos entre indivíduos em situações de

trabalho, utilizando a técnica de modelagem de equações estruturais, Loiola e Leopoldino (2010) não encontram relação estatisticamente significativa entre aprendizagem individual e organizacional.

### ***2.2.3 Suporte psicossocial à aprendizagem***

A aprendizagem “é um processo psicológico entendido como as mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo em função da relação deste com o meio e não apenas mudanças resultantes unicamente da maturação” (Abbad; Borges-Andrade, 2004, p. 244).

Borges-Andrade (2015) também diz que a aprendizagem humana é um processo decorrente da interação, geralmente social, com o contexto, que resulta na aquisição, retenção e transferência de Conhecimentos, de Habilidades e de Atitudes (CHAs). A aquisição é individual, situada em termos de conteúdo (CHAs) e de contexto (físico, virtual, intra e interpessoal).

Para a aquisição de conhecimento é, de grande importância, o suporte. Coelho Júnior (2004, p. 56) traz uma fundamentação teórica que indica que a avaliação de suporte psicossocial (colegas, pares e chefes) à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades no ambiente de trabalho são adquiridas não somente por meio de treinamentos (aprendizagem induzida) específicos, previamente planejados, mas também por aprendizagens ocorridas em situações organizacionais não estruturadas ou não-intencionais (aprendizagem natural). Suporte à aprendizagem envolve a percepção do empregado sobre como e em que medida o ambiente organizacional favorece ou dificulta a aprendizagem e a aplicação de novas habilidades no trabalho. O nível de análise refere-se, portanto, à avaliação do apoio psicossocial de pares e chefias no desempenho do sujeito.

#### ***2.2.3.1 Estudos sobre suporte psicossocial à aprendizagem***

O suporte psicossocial, especificamente o de colegas e superiores, possibilita a análise da influência do ambiente organizacional quanto ao estímulo à aprendizagem, principalmente, no que tange aos facilitadores da aquisição e da aplicação de novas competências no trabalho. Esses achados são confirmados pela estrutura empírica identificada, aqui, no tocante às ações empreendidas para a resolução de problemas, em que os indivíduos provavelmente buscarão auxílio junto à chefia e nas ferramentas organizacionais (como normativos) para resolverem situações do dia a dia, impactando nos resultados (Becker; Bish,

2017; Kalaian; Kasim, 2014).

Em pesquisa, Leopoldino (2012) infere que o suporte psicossocial foi o único fator oriundo do suporte à transferência que mostrou poder preditivo do impacto da variabilidade de mecanismos de aprendizagem individual sobre a aprendizagem organizacional. As relações entre as variáveis nele mostradas são estatisticamente significativas, exceto pela que une a aprendizagem individual ao suporte psicossocial.

Coelho Júnior e Mourão (2011), por sua vez, propuseram um modelo de estudo de suporte psicossocial para as diferentes etapas da aprendizagem informal, acrescentando uma etapa a mais no processo de aprendizagem frente aquela apresentada por Abbad e Borges-Andrade (2004), a saber: aquisição, retenção, generalização, transferência e aplicação do conteúdo aprendido.

Já em pesquisas encontradas na literatura, como as já citadas, de Brandão, Bahry e Freitas (2008), Meneses e Abbad (2003) e Pantoja *et al.* (2005), entre outras apontadas pela literatura, apresentaram como resultado a forte relação ou influência do suporte à transferência, em especial o suporte psicossocial, no impacto de treinamento no trabalho, comprovando a importância do suporte psicossocial para a transferência de treinamento no trabalho.

Rara (2019) desenvolveu pesquisa para medir o efeito do capital psicológico no engajamento do trabalho, tendo sido, o suporte organizacional, percebido como mediador. Participaram da pesquisa 100 funcionários, com faixa etária entre 23 e 32 anos (geração Y), e os dados (analisados com métodos de regressão linear simples e múltipla) apontaram que o suporte organizacional percebido medeia o efeito do capital psicológico no trabalho de engajamento na geração do milênio. Assim, vale o registro de que o suporte organizacional não somente gera satisfação com o trabalho, mas também com a própria vida do sujeito.

Para verificar essa hipótese, Freitas (2019) adotou modelo de equações estruturais (recorrendo ao *software* estatístico IBM SPSS AMOS v. 25), por meio de questionário, obtendo 418 respostas válidas de trabalhadores portugueses. Os resultados apontaram, também, que o reconhecimento influencia a satisfação de um trabalhador, tornando-o comprometido e leal. O trabalhador sente mais orgulho pela organização e demonstra maior orientação para com o cliente, de forma comprometida e leal com a organização, e passa a ter maior iniciativa pessoal.

Já os trabalhos de Cavalcante, Siqueira e Kuniyoshi (2014) e de Lima e Nassif (2017), apontam que o Capital Psicológico (PsyCap) é responsável por produzir um estado de acréscimo psicológico, que proporciona uma elevada confiança para despender o esforço necessário para ser bem-sucedida em tarefas desafiadoras.

### 2.3 Competências digitais

Competência Digital (CD) é reconhecida pela *European Community* como uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida e relaciona-se com as chamadas competências do século XXI, que devem ser adquiridas por todos os cidadãos, a fim de lhes assegurar a possibilidade de uma participação ativa na sociedade (Ala-Mutka, 2011).

Na década de 1990, e em função da evolução tecnológica, esporadicamente, em alguns artigos acadêmicos, começou-se a usar um termo que preocupava os especialistas, tratava-se da “transformação digital” – que não é um termo sobre tecnologia, mas sim sobre pessoas. “É um termo humano, sobre comportamento humano e, no mundo dos negócios, não é diferente, é sobre como escalar um negócio por meio de novas competências dos times, tendo as ferramentas digitais como meio” (Iorio, 2019, p. 397).

A noção de CD é baseada na capacidade de resolução de problemas, estruturada por Conhecimento, Habilidade e Atitude (CHA). A partir do contexto da Era Digital, o desenvolvimento de competências para o uso e aplicação das tecnologias digitais e, especificamente, dos dispositivos móveis se tornou fundamental para o entendimento e aprimoramento de seu manuseio (Behar, 2013).

Contudo, também é necessário pensar, de forma crítica e consciente, sobre o trabalho, estudo e o lazer no ambiente virtual, uma vez que essas competências preparam o indivíduo para a nova realidade das empresas, na chamada “Era da Tecnologia e Informação” (Gutierrez-Castillo; Cabero-Almenara; Estrada-Vidal, 2017).

Entretanto, outros autores revelam que as pesquisas realizadas ainda não apontam as competências digitais, bem como as competências profissionais, criativas, de autoformação e intelectuais como essenciais para a formação profissional e pessoal na economia digital. Carece-se, ainda, de mais estudos de casos realizados no Brasil para a compreensão do conceito dessas competências no mundo financeiro e bancário (Azarenko *et al.*, 2017).

A CD figura, em 2006, a partir do reconhecimento da União Europeia, como uma das competências essenciais que todo indivíduo do século XXI precisa desenvolver para ser competente no convívio social e, principalmente, no mercado de trabalho. Até o ano de 2013, o conceito de CD ainda não havia sido definido claramente pela academia. A partir dessa data, o Parlamento Europeu e o Conselho recomendam como uma das competências-chave para aprendizagem ao longo da vida (Bellato, 2021).

É evidente que as competências digitais estão ligadas ao domínio tecnológico, e, para isso, mobiliza um apunhalado de CHA com o propósito de solucionar, ou resolver,

problemas em meios digitais. Por conseguinte, as CDs interferem diretamente no papel humano na produção econômica, tornando-se necessária uma maior “formação de pessoal com competências digitais e qualificação na área das tecnologias de informação e comunicação” (Azarenko *et al.*, 2017, p. 764).

As competências digitais, portanto, por meio dos conhecimentos dos sujeitos e das máquinas, modernizam setores econômicos, considerados tradicionais, como as indústrias de serviços em seus procedimentos de compra e de venda; as operações financeiras e logísticas, bem como a mudança em padrões de consumo e o crescente mercado tecnológico ao inserir mídias digitais e ao digitalizar processos econômicos.

Conforme Azarenko *et al.* (2017, p. 764), a CD “cria a base para a formação de novos mercados e novas condições de funcionamento do mercado, bem como novas abordagens para análise, previsão e tomada de decisão”. Dessa forma, as exigências aos profissionais estão sofrendo atualizações ao, constantemente, solicitar a sua proximidade ao mundo digital, e precisam apresentar habilidades intelectuais, conhecimento profissional, criatividade, capacidade de aprendizagem e autoeducação, tudo de modo consistente.

Segue o Quadro 3, que apresenta uma revisão de literatura referente ao tema “competências digitais”.

Quadro 3 – Revisão de literatura “competências digitais”

continua

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de Documento - Data de Defesa</b>
Competências docentes digitais para o compartilhamento de práticas e recursos educacionais.	PERIN, Eloni dos Santos	Dissertação 2017
Competências digitais para a docência em Educação Profissional e Tecnológica.	MINUZI, Nathalie Assunção	Dissertação 2019
Análise das competências em informação dos idosos no uso das tecnologias digitais.	CARNEIRO, Bárbara Luisa Ferreira	Dissertação 2018
Modelo de competências digitais para M-Learning com foco nos idosos (MCDM SÊNIOR).	MACHADO, Leticia Rocha	Tese 2019
Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática.	ADALBERTO, Bosco Castro Pereira	Tese 2017
Acervos científicos digitais nas bibliotecas universitárias da UFRJ: competências, estratégias e normas para sua salvaguarda.	SOUZA, Marcelle Lopes de	Dissertação 2017
Competência em informação: vulnerabilidade do processo de monitoramento de mídias digitais para a reputação das organizações.	VALLE, Fernanda	Dissertação 2018
Competências digitais para a redução da evasão no ensino superior de graduação na modalidade a distância.	SCHNEIDER, Alice Braun	Dissertação 2021
Competências digitais para o ensino fundamental: foco no aluno dos anos iniciais.	SCHORN, Gabriella Thais	Dissertação 2020
Modelo de competências digitais em educação a distância:	SILVA, Kétia	Tese

Quadro 3 – Revisão de literatura “competências digitais”

conclusão

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de Documento - Data de Defesa</b>
MCompDigEAD um foco no aluno.	Kellen Araújo da	2018
Um <i>framework</i> de competências digitais para professores a partir de análises de matrizes internacionais.	BASTOS, Thais Basem Mendes Correa	Dissertação 2020
Competências digitais de profissionais de gestão de pessoas: estudo a partir do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal aplicado em três Instituições Federais de Ensino Superior.	LOPES, Érika Rezende	Dissertação 2021
A competência leitora e a memória de trabalho em alunos bilíngues: um estudo exploratório sobre o uso de ferramentas digitais na leitura.	PESSOA, Déborah Louise Moura Tavares	Dissertação 2018
Desenvolvimento de competências e habilidades do século 21 por meio de jogos digitais: uma experiência com <i>Minecraft</i> na reconstrução virtual da cidade de Mariana/MG.	LARA, Carla Luczyk Torres	Dissertação 2019
Implantação de uma metodologia inovadora de ensino e avaliação para o desenvolvimento de competências empreendedoras: um estudo de caso no Curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC.	SILVA, Henrique Barbosa	Tese 2020
Percepções sobre competência e mediação da informação no âmbito do acervo de livros digitais: estudo realizado nas bibliotecas do Instituto Federal do Ceará.	ABREU, Patrícia Maria Honório	Dissertação 2020
Competências digitais de informação necessárias ao pesquisador na <i>Internet</i> : um estudo sobre o nível de proficiência dos estudantes na EAD.	PIOVEZAN, Maristela Baggio	Dissertação 2020
O analista de negócios comunicador criativo: um modelo de competências para um perfil estratégico na concepção de projetos digitais.	SILVA JUNIOR, José Arnaud da	Dissertação 2021
A formação para o desenvolvimento de competências digitais: uma análise dos programas de pós-graduação em educação à luz do TPACK.	CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino	Tese 2021
<i>Blog</i> e <i>e-book</i> : propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital.	OLIVEIRA, Maiara Fernandes de	Dissertação 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Reconhece-se a importância da CD em promover aprendizagens mais significativas e que analisem a importância do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação com um julgamento, reflexivo, significativo, e com ética nas diversas práticas sociais.

### 2.3.1 Transformação digital

A Transformação Digital de Negócios (DBT) é uma das prioridades do tomador de decisões. Tomar decisões no ambiente de negócios precisa ser cauteloso e, frente aos avanços tecnológicos, usar essa tecnologia pode ser uma decisão certa ou uma reviravolta nas estruturas e no funcionamento da empresa (Cohen, 2019).

Em conformidade com os estudos publicados pelo *gA Center for Digital Business Transformation*, intitulado “Ecossistema digital: inovação e ruptura na América Latina”, mais da metade, especificamente 80%, das empresas latino-americanas, a fim de melhorar o seu negócio, investiram em novas tecnologias. Por outro lado, 20% obtiveram um Retorno sobre Investimento (ROI) satisfatório (Cohen, 2019).

Para mudar essas percentagens, é imprescindível lançar mão de planos transformadores para a DBT, que trate os colaboradores como um ponto chave, junto aos processos.

A fim de identificar os seus desafios, e superá-los, o primeiro passo para uma estratégia de sucesso é:

- a) conhecer os processos a fundo;
- b) acelerar a mudança;
- c) diminuir os processos repetitivos.

Em outras palavras, conhecer os processos a fundo é realizar uma análise de riscos que a empresa pode vir a sofrer para torná-los mais brandos ou evitá-los; acelerar a mudança dentro da empresa para acompanhar a sociedade, por meio de assistentes digitais (inteligência artificial). Isso pode reduzir os custos de treinamento, minimizando os riscos de erro. E, por fim, diminuir processos repetitivos, transformadores para o trabalho, pode ser feitos via tecnologia *Robotic Process Automation (RPA)*<sup>6</sup> e Inteligência Artificial (AI).

Considerar esses três itens para enfrentar a Transformação Digital das empresas traz economia de tempo, de dinheiro e de recursos, bem como maximiza os lucros. É importante pensar de forma integral, isto é, em todos os membros da empresa, sendo, o primeiro, um dos principais patrocinadores da empreitada.

De acordo com o documento *Going Digital: Making the Transformation Work for Growth and Wellbeing*, a transformação digital, em curso na economia e na sociedade, promete estimular a inovação, gerar eficiência e melhorar os serviços, e, ao fazê-lo, impulsionar um crescimento mais inclusivo e sustentável, além de melhorar o bem-estar (OECD, 2018).

---

<sup>6</sup> Automação de Processos Robóticos.

### 2.3.1.1 Transformação digital do setor público

A transformação digital no âmbito das diferentes instâncias e esferas de governo é uma tendência global, o que não é diferente no Brasil, inclusive na esteira da publicação da recente Lei n. 14.129/2021 (Lei do Governo Digital). Mesmo diante de uma realidade cada vez mais dinâmica, a prestação de serviços públicos não acompanhou a contento os constantes avanços tecnológicos. Os cidadãos, acostumados à comodidade e à praticidade, típicas dos aplicativos e smartphones, passam a direcionar maior expectativa à Administração Pública por serviços que lhes proporcionem semelhante experiência (Carvalho Filho, 2020).

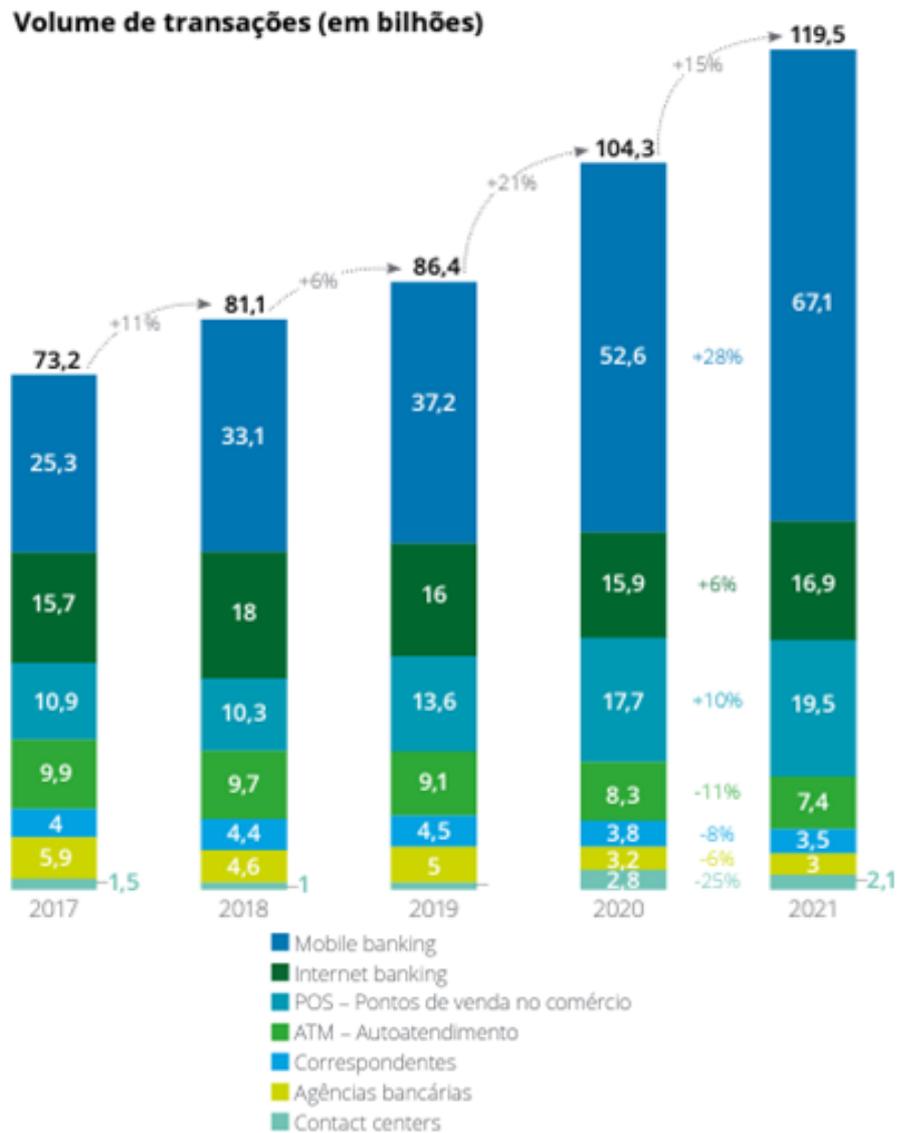
A transformação digital do setor público requer planejamento estratégico e investimentos em tecnologias digitais em vários setores e níveis de governo. Os níveis progressivos de complexidade e diversidade de tecnologias digitais tendem a complicar esses investimentos, que são, ao mesmo tempo, afetados por redução do volume orçamentário, processos onerosos de gerenciamento, métodos de aquisição fragmentados e pela complexidade das opções técnicas necessárias e os modelos adequados para a participação das partes interessadas (OECD, 2016).

Montezano e Isidro (2020) apontam que, em função do perfil da sociedade moderna ser mais exigente quanto a aspectos de qualidade, celeridade e transparência, a inovação no setor público pode proporcionar melhorias contínuas nos serviços prestados com maior eficiência para resolução de problemas complexos (*wicked problems*).

### 2.3.1.2 Transformação digital no setor bancário

Em 2021, foram registradas, pelas instituições financeiras, 119,5 bilhões de transações, número 15% superior em comparação ao ano anterior. Mais uma vez, o grande impulsionador desse crescimento foi o *mobile banking*, que, no período, teve o número de transações ampliado em 28%, saltando de 52,6 bilhões para 67,1 bilhões. Em relação à composição, os canais digitais ampliaram ainda mais a participação em relação aos demais meios: atualmente, sete, em cada dez transações, são realizadas pelo celular ou pelo *Internet Banking*. O crescimento no número de operações efetuadas por meio dos canais digitais revela que a preferência do consumidor por realizar transações bancárias pelo *mobile banking* se consolida (Deloitte, 2022).

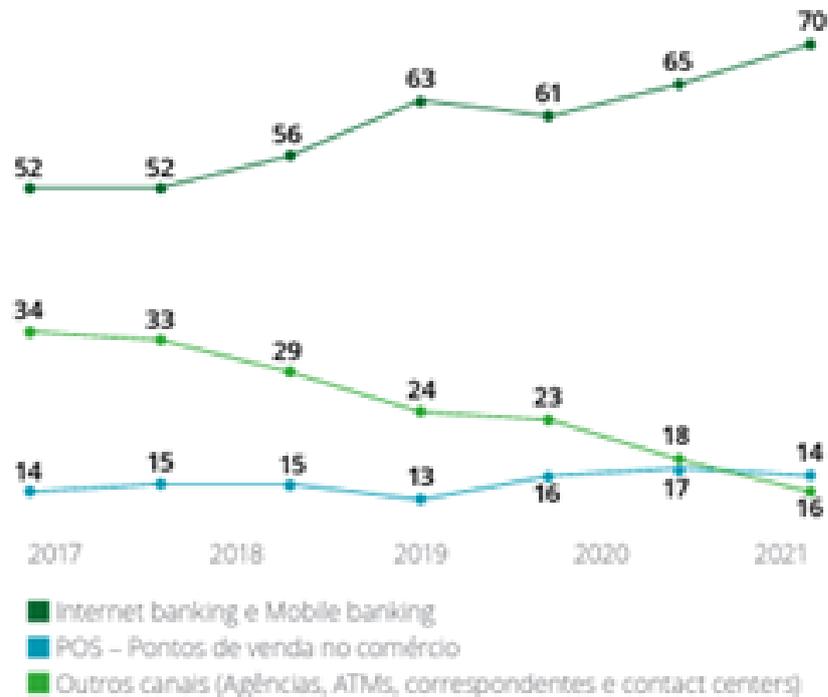
Gráfico 1 – Tecnologias mais aplicadas em 2022



Fonte: Deloitte (2022).

Para muitos bancos de varejo, os canais *online* e móveis adquiriram relevante destaque em comparação a agências e caixas eletrônicos. Bancos em todo o mundo já estão percebendo como os investimentos em tecnologias digitais podem beneficiar a aquisição e a satisfação dos clientes (Deloitte, 2022).

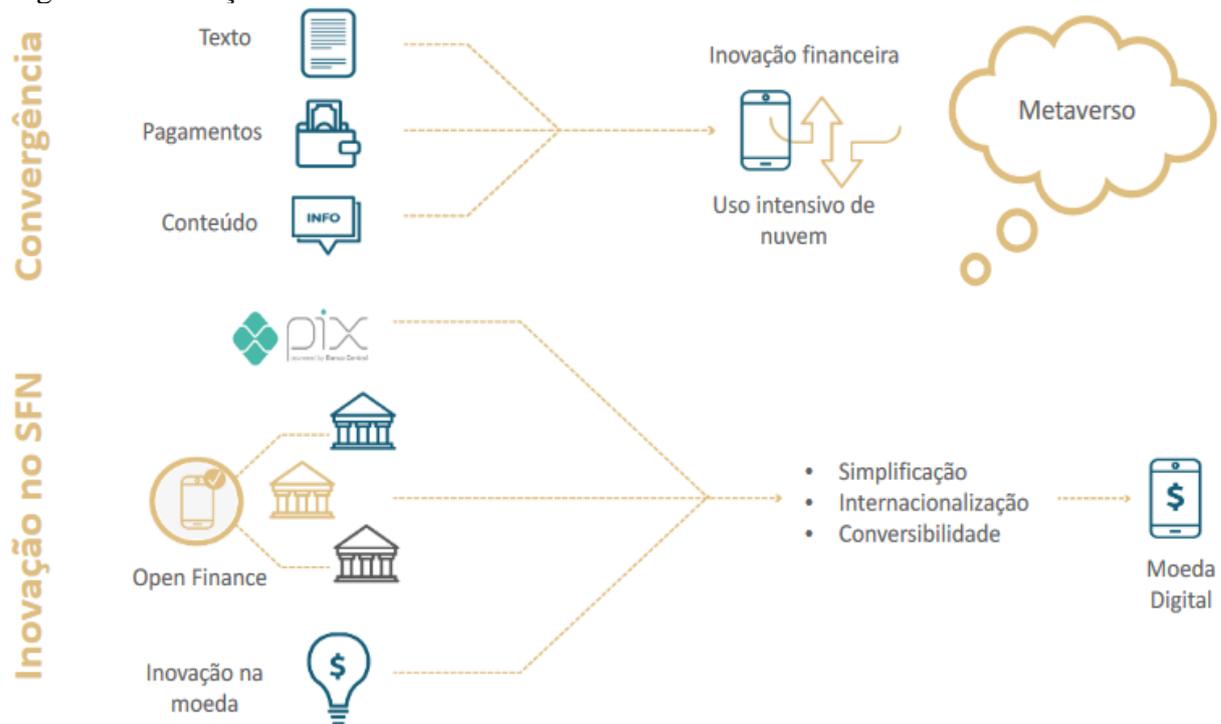
Gráfico 2 – Composição de transações nos canais bancários  
**Composição das transações por tipo de canal (em %)**



Fonte: Deloitte (2022).

As transações com movimentação financeira por *mobile banking* tiveram um salto de 75% entre 2020 e 2021, o que corresponde a um aumento de 7 bilhões de operações efetuadas nesse canal. Esse crescimento é subsequente a um expressivo aumento das transações com movimentação financeira, tais como crédito, pagamento de contas e PIX, sedimentando uma nova forma de os clientes se relacionarem com os bancos. Já as transações com movimentação financeira, realizadas pelo *Internet Banking*, por sua vez, apresentaram um crescimento de 5% no mesmo período (Deloitte, 2022).

Figura 2 – Inovação no sistema financeiro

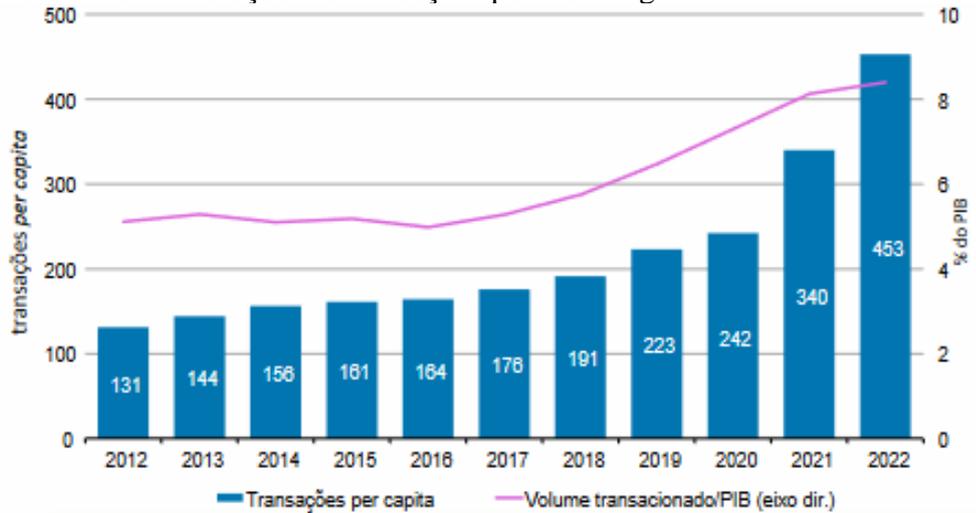


Fonte: Campos Neto (2023).

Com enfoque no cliente e para apoiar a expansão da digitalização do *front* ao *back-end* de seus negócios, os bancos adotam novas tecnologias e as expandem ao longo do tempo. Houve expressivo crescimento das transações por meio digital durante a última década no Brasil. Essa transformação foi resultado de fatores conjunturais e estruturais, entre os quais se destacam: a intensificação do uso de celulares para fins de realização de transações financeiras; a introdução do PIX; as restrições de mobilidade decorrentes da pandemia; o aumento no uso de cartões, com destaque para os pré-pagos, e a evolução regulatória voltada para a promoção da inovação e competição (BACEN, 2022).

No Gráfico 3 são apresentadas as quantidades de transações efetuadas durante a linha do tempo e evoluções.

Gráfico 3 – Evolução das transações por meio digital



Fonte: BACEN (2022).

Com base nas proposições apresentadas, há de se inferir que os empregados e/ou colaboradores precisam estar adaptados às constantes mudanças e desenvolver competências necessárias que os possibilite adaptar-se às inovações do setor.

## 2.4 Aprendizagem individual de competências digitais

Senge (2013, p. 37), aduz que:

A aprendizagem ocorre sempre com o tempo e em contextos da vida real, e não em sala de aula ou sessões de treinamento. Este tipo de aprendizagem pode ser difícil de controlar, mas gera conhecimento que perdura: maior capacidade de ação eficaz em contextos relevantes para aquele que aprendeu.

É um processo cujo indivíduo adquire conhecimentos e/ ou competências dentro de um contexto social, nem sempre formal, e que pode ser autodirigido. Envolve a participação do indivíduo no contexto em que está inserido.

Fleury e Fleury (2012) explicitam que as crenças e percepções que os indivíduos têm da realidade auxiliam a compreender o processo da aprendizagem individual.

Já Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 238) esclarecem que “a aprendizagem é um processo psicológico que ocorre no nível do indivíduo”. Vale pontuar que a educação digital ainda está em construção e há questionamentos se, de fato, caracteriza-se como uma nova teoria de aprendizagem ou se deve ser entendida apenas como uma técnica pedagógica.

### 2.4.1 Alfabetização digital

O educador tem a responsabilidade na formação do caráter dos indivíduos, sendo função da Educação inserir o estudante ao pensamento crítico que se revela na prática das relações sociais, buscando permitir, à criança e ao jovem, o entendimento de cenários de superação das desigualdades e diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual.

Segundo Siemens (2004), as três grandes teorias da aprendizagem mais frequentemente usadas na criação de ambientes educacionais no século XX foram:

- 1) behaviorista;
- 2) cognitivista;
- 3) construtivista.

Entretanto, essas teorias não atendem às necessidades educacionais do século XXI, de uma sociedade cada vez mais digital. Bellato (2021) apresenta as características de cada uma dessas teorias de aprendizagem, em comparação com a teoria conexionista, proposta por Downes (2007) e Siemens (2004), na qual se evidencia que a única teoria em que, de fato, a aprendizagem é potencializada pelas tecnologias digitais, e ocorre de forma distribuída em rede, é a conexionista.

O termo conexionismo é fundamentado na noção onde as decisões são baseadas em princípios que mudam dinamicamente, tais como aprendizagem e conhecimento, e apoiam-se na diversidade de opiniões. Aprendizagem é um processo de conectar nós - do inglês, *ties* - especializados ou fontes de informação. A aprendizagem pode residir, sim, em artefatos não humanos, no qual a capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente. Atualização (“*currency*” – conhecimento acurado e atual) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem cognitivistas (Bellato, 2021).

A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é o próprio enxergar através das lentes de uma realidade em movimento. Apesar de haver uma resposta dita correta quando se observa, ela pode não ter a mesma precisão no momento futuro devido às mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão (Bellato, 2021).

Para Siemens (2004), o conexionismo também trata das mudanças que muitas corporações encontram nas atividades de gestão do conhecimento. O conhecimento que fica em

um repositório precisa ser conectado com as pessoas certas, nos contextos certos, para que possam ser classificadas como aprendizagem.

#### ***2.4.2 Letramento digital***

No entendimento de Pinto, Cardoso e Pestana (2019), no atual mundo digital, em constante mutação e progresso, a escola precisa formar indivíduos mais resilientes, notadamente, mais competentes no uso das tecnologias digitais, para o enfrentamento de um quadro de crescente incerteza.

Os autores reforçam que as “competências digitais são uma condição fundamental para que o indivíduo possa integrar com sucesso no mercado de trabalho e para que possa melhorar o seu grau de empregabilidade” (Pinto; Cardoso; Pestana, 2019, p. 28), sendo a empregabilidade entendida como “a capacidade dos indivíduos em vivenciarem transições no mercado de trabalho em que se encontram inseridos” (Boto, 2011, p. 66).

De acordo com Gil (2019), o impacto da tecnologia na sociedade, nos negócios e nos empregos, tem se tornado cada vez mais presente e isto está motivando os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais a proporem iniciativas e estratégias de forma a dotar os cidadãos de competências que lhes permitam lidar com essa nova realidade.

Conforme a fundamentação apresentada pelos autores, mostra-se necessário um desenvolvimento de técnicas e conhecimentos que possam levar a uma aquisição de conhecimentos relevantes a este aprendizado.

#### ***2.4.3 Fluência digital***

Sendo assim, no contexto educacional, uma competência pode ser entendida segundo Perrenoud (1999, p. 7) como sendo “[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Portanto, uma educação por competências exige mudanças na perspectiva centrada no professor e no ensino, para uma abordagem voltada ao aluno e à aprendizagem.

Nesse prisma, Behar (2013) propõe a união de elementos que mobilizem as competências, que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, conhecidos pela sigla “CHA”.

Nesse sentido, segundo a Associação Catarinense de Tecnologia (ACATE), (2020), entende-se que as competências precisam permear os currículos escolares, sobretudo os cursos

técnicos ou de formação de professores, visto que há uma defasagem entre as competências dos profissionais egressos das Instituições de Ensino Superior (IES) e aquelas que o mercado de trabalho exige desses profissionais.

Assim sendo, é preciso saber quais as competências que os estudantes estão adquirindo, atualmente, nos diferentes cursos ofertados pelas instituições superiores de ensino, porque se os estudantes estão sendo formados para um mercado de trabalho que não mais existe, seguramente existirá uma disparidade entre o que se aprende e o que o mercado exige.

#### **2.4.4 Estudos sobre aprendizado de competências digitais**

Segue o Quadro 4 onde é apresentada uma revisão de literatura referente ao tema “aprendizagem individual”.

Quadro 4 – Resultado de revisão de literatura “aprendizagem individual”

continua

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de documento – Data de Defesa</b>
Estilos de aprendizagem nas organizações de tecnologia: uma visão sob a lente de David Kolb.	RODRIGUES, Eduardo Alexandre	Dissertação 2020
Trajatória histórica do comitê brasileiro de desenvolvimento de coleções e as aprendizagens geradas (2010-2016).	BUENO, Katiussa Nunes	Dissertação 2017
Aprendizagem organizacional, aprendizagem individual e suportes organizacionais: evidências de validação de escalas e testes de relações interníveis.	CORREIA-LIMA, Bruno Chaves	Tese 2017
Efeitos da capacidade de absorção individual na capacidade de inovação individual mediados pelo domínio de aprendizagem aplicado em redes varejistas no município de Foz do Iguaçu.	ANDRADE, Helmar Silva de	Dissertação 2017
O efeito do domínio de aprendizagem no desempenho mediado pela capacidade de absorção individual: aplicação em uma Big Four.	PAULA, Joyce Boechat Henrique de	Dissertação 2019
Efeitos da capacidade de absorção na capacidade para inovação mediada pelo domínio de aprendizagem no desenvolvimento de marca própria.	BRENO, Felipe Rafael	Dissertação 2018
Aprendizagem de competências coletivas de servidores técnicos administrativos: o caso dos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.	FERREIRA, Juliana Dias	Dissertação 2017
O efeito do domínio de aprendizagem no desempenho individual mediado pela capacidade de absorção: uma aplicação com advogados.	HORTA, Rachel Nogueira Calcagno	Dissertação 2019
Efeitos da capacidade de absorção do conhecimento individual no domínio de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom.	LACERDA, Aline Cristiane Rocha	Dissertação 2017
A relação entre valores humanos básicos, valores organizacionais e estilos de aprendizagem individual.	PACHECO, Lucas Ianelli de Azevedo	Dissertação 2020
Efeitos da capacidade de absorção na orientação	SANTOS, Vinícius	Dissertação

Quadro 4 – Resultado de revisão de literatura “aprendizagem individual”

conclusão

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de documento – Data de Defesa</b>
acadêmica, mediado pelo domínio de aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom.	Gustavo Coelho dos	2017
Trajectoria histórica do Comitê Brasileiro de Desenvolvimento de Coleções e as aprendizagens geradas (2010- 2016).	BUENO, Katiussa Nunes	Dissertação 2017
Potencialidades e desafios do M-learning para o desenvolvimento de competências empreendedoras de microempreendedores individuais.	SILVA, Juliana Vitória Vieira Mattiello da	Tese 2017
Capacitação para a gestão da transferência tecnológica da Fiocruz: uma proposta baseada no desenvolvimento de competências individuais e coletivas.	CAVALCANTE, Fernando Victor	Dissertação 2018
Estratégias de estudo sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas da UFPB.	SALES, Mayra Carmeli Maia	Dissertação 2020
Generalização recombinativa de leitura sob contingências individuais e de grupo.	SILVA, Thays Nogueira da	Dissertação 2020
O impacto das práticas do gerenciamento de falhas e erros na satisfação, engajamento e aprendizagem do trabalhador.	KUSSANO, Walter Shuiti	Dissertação 2020
Vantagens de aglomerações no Brasil, as mudanças nos fluxos migratórios e no perfil dos migrantes entre 1980 e 2010.	CAMPELO, Thiago Carneiro	Dissertação 2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em complemento à análise apresentada no Quadro 4, faz-se menção da pesquisa de Leopoldino (2012), que se refere à possibilidade de suporte à transferência ser um elo entre a aprendizagem individual por parte dos profissionais. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, utilizando a técnica de modelagem de equações estruturais, abordando os fluxos de aprendizagem entre os níveis individual e organizacional no Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), aplicada junto a funcionários da Superintendência de Desenvolvimento da Empresa (SUPDE).

O instrumento de coleta apresentou questões relativas a: aprendizagem individual dos respondentes sobre a ferramenta livre selecionada; os mecanismos de aprendizagem individual formais e informais utilizados; o suporte à transferência percebido, em suas dimensões material e psicossocial; e sobre a aprendizagem organizacional, representada pelos proxies socialização e codificação.

A amostra foi de 340 questionários, sendo 256 válidos, em um universo de 2500 respondentes em potencial. Validou-se Escala de Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional (EAIAO), obtendo fatores de aprendizagem individual, de suporte à transferência e aprendizagem organizacional.

Os resultados mostram que: houve aprendizagem individual sobre ferramentas livres no período; a aprendizagem individual informal foi mais expressiva que a aprendizagem individual formal; poucas modalidades de aprendizagem individual foram consideradas significativas, indicador de baixa variabilidade dos mecanismos de aprendizagem efetivamente empregados; a empresa apresentou níveis significativos de suporte à transferência tanto na dimensão psicossocial quanto na do suporte material; a aprendizagem organizacional, representada pelos processos de socialização e codificação, apresentou apenas uma variável e um fator significativo e variabilidade reduzida.

A análise dos modelos de equações produzidos mostrou que: maior variabilidade dos mecanismos de aprendizagem formais e informais teve impacto positivo na aprendizagem organizacional; a aprendizagem individual em si, o quanto foi aprendido pelos respondentes, teve impacto pouco significativo na aprendizagem organizacional; os diferentes mecanismos de aprendizagem individual apresentaram diferentes impactos nos processos da aprendizagem organizacional; o suporte material à transferência não se mostrou preditor dos processos de socialização e codificação; o suporte psicossocial à transferência apresentou marcante influência positiva sobre a aprendizagem organizacional, atuando como elo entre mecanismos de aprendizagem formal e a socialização.

O estudo de Leopoldino (2012) apresenta, como contribuição, a possibilidade de se intervir nos processos de aprendizagem organizacional pelo aumento da variabilidade e intensidade dos mecanismos da aprendizagem individual, e detalha a relação entre os processos da aprendizagem informal e os da aprendizagem organizacional, que foi direta e, ao mesmo tempo, indireta, influenciada pelo suporte psicossocial percebido.

### 3 MÉTODO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar o procedimento metodológico realizado para alcançar os objetivos da pesquisa. A seção compreende, além da classificação do estudo, as etapas percorridas ao longo da pesquisa de campo e a estratégia escolhida para a coleta e tratamento dos dados.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, quantitativa, com corte transversal dos dados. A pesquisa quantitativa é um método aplicado em estudos descritivos, que visam descobrir e classificar a relação entre as variáveis, investigando as características de determinado fenômeno (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008), por meio da utilização de técnicas estatísticas para explicar o grau de relação das variáveis que são objetivo do estudo (Diehl, 2004).

Faz-se uso de questionário eletrônico tipo *survey* (Apêndice A), composto por 4 blocos, aplicado aos técnicos, gerentes e executivos do Banco Caixa Econômica Federal. O primeiro bloco, mede o quanto os respondentes aprenderam sobre as três competências digitais identificadas na fase pré-exploratória como estratégicas para CEF; no segundo bloco, o quanto percebem que recebem suportes materiais à aprendizagem; terceiro bloco, o quanto percebem que recebem suportes psicossociais à aprendizagem; no último bloco, os dados demográficos dos respondentes. O segundo e o terceiro bloco é composto por itens da ESOAC, desenvolvida e validada por Correia-Lima *et al.* (2017).

Para Gil (2019, p. 128), a técnica dos questionários pode ser definida “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Também, em relação aos meios, trata-se de uma pesquisa documental considerando o uso de diversos documentos escritos ou não, pertencentes à empresa em estudo como fonte dados primários (Lakatos; Marconi, 2017).

Será feita, também, uma pesquisa de campo que, segundo Vergara (2016, p. 48), “é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Nesta pesquisa, a análise documental apresenta uma investigação sobre o suporte organizacional dado pelo banco, que é objeto da análise, ao seu corpo de empregados com a finalidade de que esses possam desenvolver o aprendizado de competências digitais.

Para a pesquisa quantitativa, foram utilizadas todas as respostas ao questionário, que atendiam aos critérios de composição da amostra e que haviam lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordavam e aceitavam participar; (Apêndice B). Portanto, no presente estudo foram dadas tratativas para análise de dados quantitativos, de forma a auxiliar no entendimento dos objetivos específicos demonstrados inicialmente, detalhados a seguir.

## **3.2 Caracterização do local de pesquisa**

### ***3.2.1 Apresentação da empresa objeto do estudo***

A empresa em estudo atua no mercado financeiro há mais de 160 anos, buscando ajustar-se à realidade econômica. Para isto, tenta implementar as reformas necessárias para a melhoria da qualidade dos serviços prestados. Ao longo de sua história, se modernizou, tendo como objetivo prestar o melhor atendimento a sociedade brasileira (CEF, 2023).

No dia 12 de janeiro de 1861, Dom Pedro II assinou o Decreto n. 2.723, que fundou a Caixa Econômica da Corte. Desde então, a CAIXA caminha lado a lado com a trajetória do país, acompanhando seu crescimento e o de sua população. A CAIXA sempre esteve presente em todas as principais transformações da história do país, como mudanças de regimes políticos, processos de urbanização e industrialização, apoiando e ajudando o Brasil (CEF, 2022).

Desde sua criação, a CAIXA não parou de crescer, de se desenvolver, de diversificar e ampliar suas áreas de atuação. Uma prova é seu Estatuto Social, renovado sempre que é preciso se adaptar à realidade dos brasileiros. A última atualização foi em 04 de agosto de 2021. A CAIXA, além de atender a correntistas, trabalhadores, beneficiários de programas sociais e apostadores, acredita e apoia iniciativas artístico-culturais, educacionais e desportivas em todo o Brasil (CEF, 2022).

Hoje, a CAIXA tem uma posição consolidada no mercado como um banco de grande porte, sólido e moderno. Como principal agente das políticas públicas do governo federal, está presente em todo o país, sem perder sua principal finalidade: a de acreditar nas pessoas (CEF, 2022).

Vale pontuar que o intitulado Conglomerado é formado pelas empresas nas quais há participações societárias diretas e indiretas. Sua constituição teve como premissas a otimização de oportunidades de negócio, a complementariedade de produtos e serviços e a ampliação do suporte aos macroprocessos e estratégias (CEF, 2023).

Figura 3 – Subsidiárias do conglomerado CAIXA

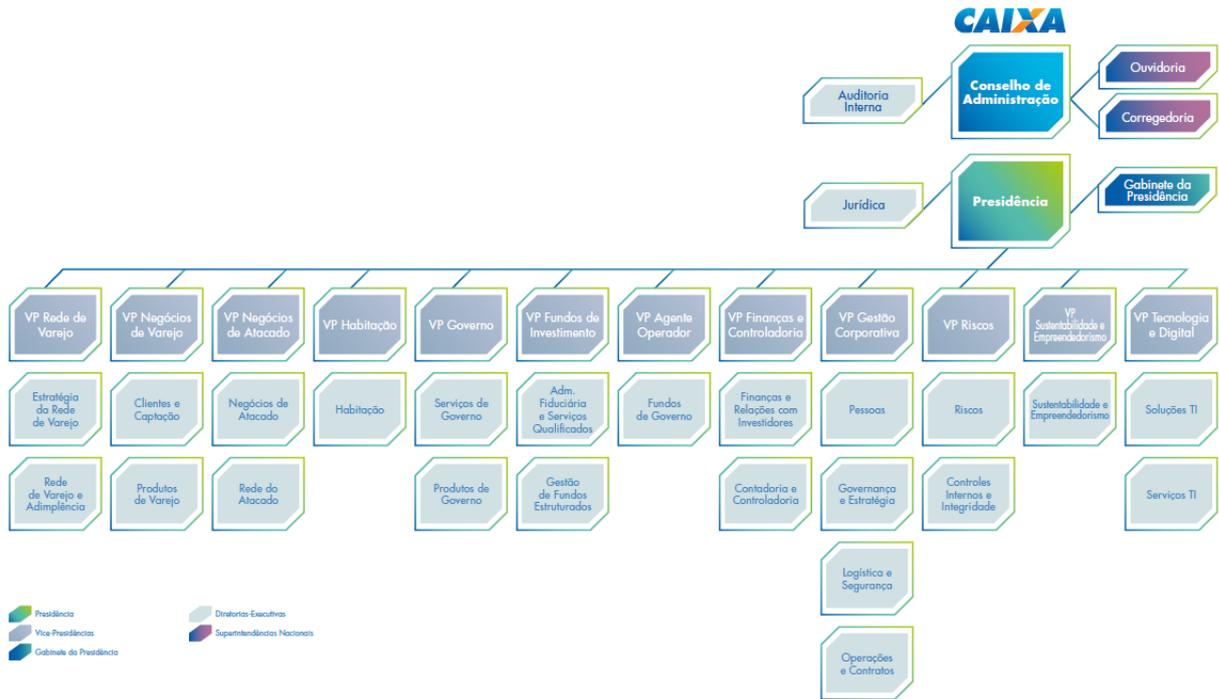


Fonte: CEF (2023).

A CAIXA atingiu a melhor nota em Índice de Governança e Gestão Pública (IGG) entre as instituições financeiras estatais avaliadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Neste ano, 378 organizações participaram da avaliação, e a CAIXA alcançou a terceira melhor nota, subindo 36 posições em comparação a 2018. Em 2017, o banco obteve pontuação de 65%, alcançando a 29ª posição. No ano seguinte, ficou em 39º lugar. Nos anos de 2019 e 2020, a apuração não foi realizada pelo órgão.

O TCU avalia o nível de aplicabilidade da governança e da gestão pública às organizações, tendo como objeto de avaliação a gestão de: contratações, controle, estratégia, liderança, orçamento, pessoas, tecnologia e segurança da informação. O ciclo 2021 ocorreu no período de 10 de maio a 18 de junho de 2021, com os resultados divulgados em 20 de outubro de 2021, no sítio do tribunal: <https://portal.tcu.gov.br/>. Este é o melhor resultado da CAIXA desde que o índice começou a ser apurado.

Figura 4 – Estrutura organizacional CAIXA



Fonte: CEF (2023).

A organização conta com 12 Vice-Presidências, divididas em Unidades Negociais e Funcionais. As Unidades Negociais são responsáveis pela gestão direta dos principais elementos necessários à condução de seus negócios. As Unidades Funcionais, por sua vez, possuem a atribuição de executar as funções essenciais que apoiam a realização dos negócios (CEF, 2023).

A CAIXA considera que a distribuição das atividades tem como resultado natural a setorização da empresa e a delimitação do papel de cada unidade dentro da organização, de forma a minimizar lacunas na atuação das unidades, controlar e mitigar conflitos de interesses e propiciar uma instituição fluida e eficaz para o alcance dos objetivos estratégicos.

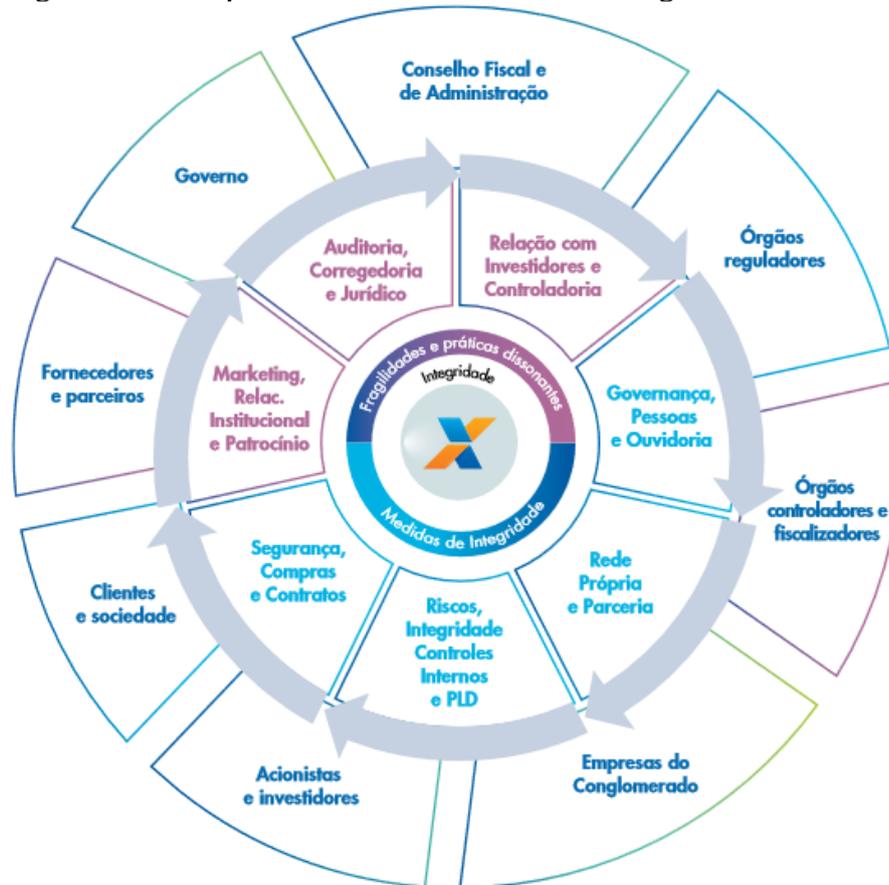
O banco atua mediante a instrumentalização da decisão estratégica, a organização dos níveis decisórios e a priorização de temas essenciais à gestão, aliados à adoção de práticas referenciadas de mercado. Possui um órgão com poderes para deliberar sobre os principais negócios relativos ao objeto social, nos termos da Lei e do Estatuto Social, a Assembleia Geral, que é constituída por controlador único, a União.

### 3.2.2 Governança e estratégia da CAIXA

O banco apresenta, em seu relatório anual de 2022, a estratégia corporativa do seu Conglomerado, representada pelo Plano Estratégico Institucional (PEI) e pelo Plano Estratégico

de Tecnologia da Informação (PETI), para o quinquênio 2022-2026, que foi devidamente alinhada às diretrizes governamentais do Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023 (PPA), instituído pela Lei n. 13.971, de 27 de dezembro de 2019, e da Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil para o período de 2020 a 2031, instituída pelo Decreto n. 10.531, de 26 de outubro de 2020.

Figura 5 – Principais atores do ecossistema de integridade CAIXA



Fonte: CEF (2023).

A gestão do Programa de Integridade compreende identificação, monitoramento e avaliação de instrumentos e mecanismos que perpassam unidades da Instituição e mitigam o risco de corrupção em suas respectivas áreas de atuação (CEF, 2023).

O Programa está pautado em cinco pilares: Comprometimento da Alta Administração, Gestão Adequada de Riscos, Protocolos de Integridade, Comunicação e Treinamento e Monitoramento e Medidas de Consequência, que funcionam de forma conjunta e sistêmica, se inter-relacionando e possibilitando o aperfeiçoamento contínuo do Programa de Integridade CAIXA. Esses pilares perpassam os três eixos de atuação: Prevenção, Detecção e Correção, de acordo com as orientações emanadas da Controladoria-Geral da União (CGU).

### ***3.2.3 Plano Estratégico de Tecnologia da Informação (PETI)***

O PETI é uma das estratégias definidas para apoiar a Empresa no alcance da sua visão, alinhada à missão. Trata-se de peça estratégica de desdobramento do Plano Estratégico do Conglomerado CAIXA 2022-2026, voltada ao planejamento, implementação e manutenção das melhores práticas de Governança de Tecnologia da Informação (TI), direcionadas a auxiliar a CAIXA na realização de seus Objetivos Empresariais (OE) e orientar a Vice-Presidência de Tecnologia e Digital (VITEC) no uso eficiente dos recursos de TI (CEF, 2023).

O PETI 2022-2026, mediante seus indicadores definidos, tem foco no digital, a fim de oferecer mais comodidade aos clientes, na experiência do usuário e na otimização dos processos da TI que sustentam os negócios.

O PETI é composto por nove indicadores, divididos em dois objetivos estratégicos: “Promover a aceleração digital de forma integrada – Negócio e TI” e “Tornar-se preferência dos brasileiros no uso dos produtos e serviços digitais”.

Os Objetivos Estratégicos de TI definem uma atuação centrada nas prioridades da gestão, potencializada na entrega de valor e que considera o cliente no centro das soluções das várias linhas de negócio, tendo como ambição ser reconhecida pela atitude propositiva, que participa e faz a diferença junto às unidades de negócio, garantindo a entrega dos serviços com excelência e segurança.

### **3.3 Aceleração na transformação digital na CAIXA**

O banco busca direcionar esforços para viabilizar negócios digitais, dando continuidade ao maior movimento de inclusão social, digital e financeira do Brasil, com a criação de novos serviços e negócios nativos digitais, com a realização da atualização de cadastro e contratação em processo 100% digital (CEF, 2023).

Suas ações foram intencionadas nas estratégias de clientes e de canais, como a revisão e ampliação do portfólio de produtos, melhoria das jornadas e inclusão de novos canais de distribuição e novas parcerias, fomentados pela inovação, inclusão e maximização dos resultados, que serão implementadas, promovendo o crescimento da sua marca e garantindo o crescimento sustentável e eficiência dos canais de varejo, permitindo a melhoria na experiência e satisfação dos clientes.

O pagamento do Auxílio Emergencial oportunizou a maior ação de inclusão digital da história do país, por meio do aplicativo, que se tornou o canal de comunicação financeira da

CAIXA com os cidadãos mais necessitados. Com o aplicativo, a CAIXA se tornou o maior banco digital do Hemisfério Sul, com mais de 112 milhões de contas, para as quais se oferece um banco completo, gratuito e na palma da mão, fundamental para um país de dimensão continental como o Brasil. Por meio de seu aplicativo foram realizados 186 milhões de saques, 310 milhões de transações PIX, 415 milhões de *downloads*, 6 bilhões de transações e foram injetados R\$ 401 bilhões na economia no ano de 2021 (CEF, 2021).

O banco tem como objetivo manter o compromisso de promover a inovação em alinhamento com o *Open Finance* Brasil, bem como pela adoção de novos modelos de negócios, disponibilizando produtos e serviços alinhados às necessidades e ao momento de vida dos clientes, proporcionando experiência digital simples, ágil e segura. Para que a organização possa alcançar o objetivo proposto “Tornar-se preferência dos brasileiros no uso dos produtos e serviços digitais”, é necessário fortalecer a transformação digital: busca inovação nos processos, produtos e serviços, adaptando-se às mudanças e utilizando as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa (CEF, 2022).

Faz-se necessário que seu corpo de colaboradores desenvolva competências específicas para este aprendizado (Kane *et al.*, 2015).

### **3.4 População da pesquisa**

Para ser um empregado da CEF, é necessário prestar um concurso público, conforme determina a Constituição Federal e o Estatuto da CEF. Os editais são publicados no Diário Oficial e no sítio da CEF, e tem como objetivo preencher vagas disponíveis ou formar cadastro reserva. Após a admissão, o empregado passa a ocupar um cargo efetivo, permanente, para o qual prestou concurso. Outra forma é entrar na CEF como estagiário ou terceirizado (CEF, 2022).

A CEF possui um Plano de Cargos e Salários, que contempla as duas carreiras: carreira administrativa, para o cargo de Técnico Bancário Novo, e profissional, para os cargos de Engenheiro, Médico do Trabalho, Advogado e Arquiteto. Em 2022, o quantitativo de empregados era de 86.959, distribuídos nas regiões do Brasil, conforme Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Quadro de empregados CAIXA

			
REGIÃO	MULHERES	HOMENS	TOTAL em milhares
Centro-Oeste	8.153	9.910	18,1
Nordeste	5.967	9.463	15,4
Norte	1.749	2.422	4,2
Sudeste	16.879	18.479	35,4
Sul	6.261	7.676	14,0
<b>Total geral</b>	<b>39.009</b>	<b>47.950</b>	<b>87,0</b>

Fonte: CEF (2022).

Os empregados ativos estão distribuídos na carreira administrativa, que conta com 38.123 empregadas e 45.903 empregados, e na carreira profissional, à qual estão vinculadas 880 mulheres e 2.017 homens.

Os profissionais participantes da pesquisa são empregados efetivados por meio de concurso público com carreiras administrativas comissionados e não comissionados, fazendo parte da rede de atendimento a clientes. Não ocupantes de funções gerenciais, possuem como formação básica o ensino médio, que é a qualificação exigida para homologação do candidato no concurso para CEF. Para assumir funções comissionadas, esses deverão possuir formação adicional conforme exigido em processo seletivo.

A população de uma pesquisa, segundo Barros e Lehfel'd (2007), exprime um conjunto, ou a totalidade de elementos que possuem características específicas definidas para um estudo.

Lakatos e Marconi (2017) complementam e afirmam que, a delimitação do universo consiste em explicitar quais pessoas, coisas, fenômenos, dentre outros, serão pesquisados e, para tanto, há necessidade de enumerar suas características comuns.

Os perfis comportamentais requeridos para cada um dos seguintes grupos:

- a) Técnicos: empregados que não exercem função gratificada gerencial;
- b) Gestores de Equipe: empregados que exercem função gratificada gerencial e que não são Gestor Chefe de unidade;
- c) Gestores de Unidade: empregados que exercem função gratificada gerencial de Gestor Chefe de unidade.

Os colaboradores têm que estar alinhados com os valores empresariais da instituição objeto do estudo:

- a) meritocracia, direcionando a busca por desenvolvimento constante;
- b) integridade, guiando todas as atitudes e decisões da instituição;
- c) foco no cliente, orientando a construção das estratégias organizacionais;
- d) ética como condutora dos negócios e relacionamentos profissionais;
  - a. responsabilidade socioambiental, direcionando uma atuação pautada na responsabilidade ambiental, social e de governança.

### **3.5 Procedimentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio digital, via *e-mail* corporativo, aos empregados abrangidos neste estudo, com uma mensagem contendo as instruções e informações sobre a pesquisa, bem como o *link* de acesso ao instrumento, que foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Docs*.

O período de coleta virtual teve início em 21 de janeiro de 2023, com duração de 15 dias.

### **3.6 Validação semântica das escalas**

As escalas, já em língua portuguesa, foram revisadas pelo autor do presente trabalho, tendo sido realizadas alterações semânticas para adequação ao público-alvo da pesquisa. O questionário completo foi formatado para o modelo eletrônico de aplicação e levado para validação semântica em reunião com o Prof. Dr. Bruno Chaves Correia Lima, orientador do presente estudo.

### **3.7 Pré-teste do questionário**

O questionário piloto foi disponibilizado eletronicamente para três empregados da instituição, objeto da pesquisa, para a realização de um pré-teste. Foi solicitado, a cada um, que fossem verificados a clareza dos itens para o contexto de trabalho, a funcionalidade do questionário, seu *layout* e o tempo de preenchimento. Após isto foi gerada uma nova versão com as devidas adaptações. Essa, enviada ao Prof. Dr. Bruno Chaves Correia Lima, para

validação final e aplicação aos empregados da instituição objeto do estudo.

### **3.8 Escalas integrantes do questionário final**

No questionário final, todas as escalas foram aplicadas com a utilização de uma escala tipo Likert com 5 pontos, tendo como referência as especificações da ESOAC.

### **3.9 Procedimentos de análise de dados**

Antes dos testes descritivos, de correlação e regressão, foram realizados testes de confiabilidade da ESOAC (Correia-Lima *et al.*, 2017). Para tanto, valores de Alfa de Cronbach maiores que 0,6 foram considerados satisfatórios, de acordo com o parâmetro de confiabilidade adotado (Hair *et al.*, 2009).

Foi utilizada estatística descritiva, por meio do *teste t* de médias, para medir os níveis de percepção de suportes materiais e psicossociais e de aprendizagem (aquisição e aplicação) de competências digitais. Foram considerados níveis estatisticamente significativos itens que apresentaram médias acima do ponto central (3,00) da escala utilizada.

Foram aplicados os testes de correlação de Spearman e análise de regressão múltipla para analisar as relações entre:

- a) suportes materiais à aprendizagem e aquisição de competências digitais;
- b) suportes psicossociais à aprendizagem e aquisição de competências digitais.

Como parâmetro para caracterização da força das relações encontradas, foi utilizado Field (2009):  $\pm 0,1$  para baixo efeito,  $\pm 0,3$  para efeito moderado e  $\pm 0,5$  para efeito forte.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se os resultados encontrados ao longo do estudo, bem como a análise da coleta de dados realizada sobre a instituição pesquisada. A seção 4 está organizada nas seguintes subseções: 4.1. Dados demográficos dos participantes da pesquisa; 4.2. Nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público; 4.3. Nível dos suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional; 4.4. Análise da relação entre suportes à aprendizagem e aprendizagem de competências digitais.

Tal estrutura está alinhada aos objetivos específicos propostos na introdução desta dissertação.

### 4.1 Dados demográficos dos participantes da pesquisa

Foram coletadas informações referentes a sexo, idade, estado civil, escolaridade, tempo de trabalho na instituição, cargo e função ocupada. Características em relação ao gênero dos respondentes dessa amostra encontram-se descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Sexo

Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	126	62,7
Feminino	75	37,3
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Do total de respostas, 126 pessoas se declararam do sexo masculino (62,70%), enquanto outras 75 pessoas, do sexo feminino (37,30%). Quanto ao estado civil, a maioria dos respondentes é casada, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Estado civil

Estado Cível	Frequência	Percentual
Solteiro (a)	58	28,9
Casado (a)	113	56,2
União Estável	10	5,0
Divorciado	15	7,5
Viúvo(a)	3	1,5
Relação não monogâmica	2	1,0
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Conforme Tabela 2, 58 pessoas informaram ser solteiras (28,90%), 114 pessoas informaram ser casadas (56,20%), 15 pessoas informaram ser divorciadas (7,50%), 1 pessoa informou que participa de uma relação não monogâmica (1,00%), 3 pessoas informaram estar viúvas (1,50%) e 10 pessoas informaram está em uma relação de união estável (5,00%).

Em relação à faixa etária dos respondentes, a maioria está na faixa entre 30 e 45 anos de idade, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Faixa etária

<b>Faixa Etária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Faixa entre 18 a 29 anos	34	16,9
Faixa entre 30 a 45 anos	120	59,7
Faixa entre 46 a 52 anos	28	13,9
Faixa entre 53 a 60 anos	13	6,5
Acima de 60 anos	6	3,0
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Ademais, 34 pessoas informaram participar da faixa entre 18 a 29 anos (16,90%), 120 pessoas da faixa de 30 a 45 anos (59,70%), 28 pessoas da faixa de 46 a 52 anos (13,90%), 13 pessoas da faixa de 53 a 60 anos (6,50%) e 6 pessoas da faixa de acima de 60 anos (3,00%).

Quanto à escolaridade, predominam os níveis de superior completo e pós-graduação/especialização, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4 – Escolaridade

<b>Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Ensino Médio Completo	42	20,9
Ensino Superior Completo	78	38,8
Pos-Graduação/Especialização	74	36,8
Mestrado	6	3,0
Doutorado	1	0,5
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

De modo mais específico, 42 dos respondentes informaram ter o ensino médio completo (20,90%), 78 informaram ter o ensino superior completo (38,80%), 74 informaram ter Pós-graduação e/ou alguma Especialização (36,80%), 6 informaram ter Mestrado (3,00%), 1 informou ter doutorado (0,05%) e o número 0 com Pós-Doutorado (0,00%).

Abaixo, os resultados obtidos referentes aos itens contidos na Tabela 5 que tratam sobre o tempo de instituição dos colabores respondentes da pesquisa.

Tabela 5 – Tempo de trabalho na instituição financeira

Tempo de IF	Frequência	Percentual
Faixa de 0 a 5 anos	59	29,4
Faixa de 6 a 9 anos	30	14,9
Faixa de 10 a 15 anos	60	29,9
Faixa de 15 a 25 anos	39	19,4
Faixa acima de 25 anos	13	6,5
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

De acordo com a Tabela 5, 59 pessoas responderam estar na instituição financeira no período de 0 a 5 anos (29,40%), 30 pessoas entre 6 e 10 anos (14,90%), 60 entre 10 e 15 anos (29,90%), 39 entre 15 a 25 anos (19,40%) e 13 pessoas responderam que estão na instituição num período acima de 25 anos (6,50%).

Na Tabela 6 são apresentados dados referentes ao cargo/ função desempenhado pelos respondentes do questionário.

Tabela 6 – Cargo/função gratificada que ocupa nesta instituição

Cargo/Função	Frequência	Percentual
Técnico (a) Bancário (a)	65	32,3
Operador (a) de Caixa	21	10,4
Assistente	42	20,9
Tesoureiro (a)	12	6,0
Gerente	58	28,9
Superintendente	3	1,5
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Destas, 65 pessoas não desempenham função gratificada, sendo técnicos (as) bancários (as) (32,30%). 42 pessoas são assistentes de varejo (20,90%), 12 são tesoureiros (as) (6,00%), 21 operadores (as) de caixa (10,40%), 58 gerentes e 3 superintendentes (28,90%).

A análise dos dados demográficos revelou que a idade dos respondentes variava entre 21 e 60 anos, com uma média de idade de aproximadamente 35 anos. A maioria dos participantes (60%) tem entre 25 e 40 anos, 25% tinham entre 41 e 55 anos, e os 15% restantes tinham 24 anos ou menos e 56 anos ou mais.

Em relação ao gênero dos respondentes, 52% eram homens e 48% eram mulheres, mostrando uma distribuição equilibrada de gênero.

O tempo de empresa dos respondentes variou entre menos de 1 ano até mais de 25 anos. A maioria dos participantes (45%) tinham entre 1 e 10 anos de experiência na empresa, 35% possuíam entre 11 e 20 anos de experiência, e os 20% restantes tinham 21 anos, ou mais, de experiência na organização.

Quanto ao cargo dos respondentes, a maioria (60%) ocupava cargos operacionais, 30% desempenhavam funções de gerência e supervisão, e 10% atuavam em cargos estratégicos e executivos.

#### 4.2 Nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público

Foram medidas, com base em *teste t* de médias e desvio-padrão, as percepções de aquisição de competências digitais na instituição. Entre as competências almejadas no planejamento estratégico da organização, foram selecionadas nove por critério de aderência ao objeto da pesquisa: competências digitais.

As Tabelas 7 e 8 apresentam, respectivamente, os resultados dos *testes t* de médias realizados para medir: o nível de aquisição de competências (AQ) e o nível de aplicação de competências do trabalho (AP), conforme a percepção dos respondentes. A escala utilizada varia de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 1 a menor representação e 5 a maior representação. Sugere-se que as médias que forem significativamente superiores ao ponto central (3,00) da escala, representam competências digitais que foram adquiridas em níveis significativos pelos funcionários.

Tabela 7 – Aquisição de competências digitais desenvolvidas

Itens	Média	D. Padrão	p-valor
Potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho	3,34	,897	,000
Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade	3,38	,828	,000
Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa	3,60	,867	,000
Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar	3,76	,820	,000
Atuar no processo de adaptação da equipe frente às mudanças	3,48	,837	,000
Utilizar e estimular a equipe a usar as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa.	3,59	,880	,000
Encorajar os líderes a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar	3,51	,855	,000
Atuar no processo de adaptação dos gestores frente às mudanças	3,38	,834	,000
Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade	3,54	,866	,000
Média Geral de Aquisição de Competências Digitais	3,51	,867	,000

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

A Tabela 8 apresenta os níveis de aquisição das competências digitais, tidas como essenciais para todos os cargos e funções da instituição, conforme o planejamento estratégico da organização. Em geral, foi percebido um nível significativo ( $\mu = 3,51$ ;  $p = ,000$ ) de aquisição

de competências digitais por parte dos funcionários, sinalizando coerência e êxito em relação aos possíveis esforços da gestão organizacional para o desenvolvimento desses conhecimentos, habilidades e atitudes de forma alinhada às suas necessidades estratégicas. Esse resultado é equivalente ao obtido no estudo desenvolvido por (Balarin; Spadotto; Zerbini, 2014).

De modo específico, todas as competências digitais pesquisadas foram adquiridas em níveis significativos pelos funcionários, pois apresentaram médias significativamente acima do ponto central (3,00). Entre essas, destaca-se a competência “*incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar*” que apresentou o maior nível de domínio por parte dos indivíduos ( $\mu = 3,76$ ;  $p$ -valor = ,000).

Por outro lado, a competência “*potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho*” ( $\mu = 3,34$ ;  $p$ -valor = ,000) foi a que apresentou menor média, mas também foi adquirida em níveis significativos. A elevada importância atribuída a esses aspectos está relacionada com a experiência dos empregados no uso de tecnologias nas atividades diárias. O incentivo à inovação está previsto, tanto nos níveis técnicos, como nos de gestão. Ala-Mutka (2011) ressalta que alguns conhecimentos e habilidades podem ser aprendidos na experiência e de forma autônoma, enquanto outros aspectos (cognitivos e estratégicos) requerem orientação e educação.

A Tabela 8 apresenta os níveis de aplicação das competências digitais pesquisadas. Ou seja, indica o nível em que os funcionários percebem que utilizam as referidas competências nas atividades diárias de trabalho.

Tabela 8 – Aplicação de competências digitais

Itens	Média	D. Padrão	p-valor
Potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho	3,39	,865	,000
Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade	3,41	,868	,000
Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa	3,72	,845	,000
Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar	3,54	,877	,000
Atuar no processo de adaptação da equipe frente às mudanças	3,50	,837	,000
Utilizar e estimular a equipe a usar as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa	3,60	,801	,000
Encorajar os líderes a inovar sendo preceptivo a novas e diferentes formas de pensar	3,57	,823	,000
Atuar no processo de adaptação dos gestores frente às mudanças	3,44	,853	,000
Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade	3,72	,845	,000
Média Geral de Aquisição de Competências Digitais	3,53	,839	,000

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

De acordo com a Tabela 9, por meio do *teste t* para amostras dependentes, foi possível interpretar que houve aplicação das competências digitais no trabalho em níveis significativos, pois a média geral de 3,53 está significativamente acima do parâmetro utilizado nesta pesquisa: o ponto central da escala (3,00).

Todas as competências digitais pesquisadas apresentaram um alto nível de aplicação no trabalho, conforme a percepção dos funcionários da instituição financeira. Ressalta-se, entre essas competências, as duas voltadas diretamente à operacionalização: “operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa” ( $\mu = 3,72$ ;  $p$ -valor = ,000); “operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade” ( $\mu = 3,72$ ;  $p$ -valor = ,000). Ambas apresentaram as maiores médias de aplicação.

Por outro lado, as competências voltadas a potencializar inovações e a adaptações às mudanças apresentaram as menores médias entre as competências digitais pesquisadas. Ainda assim, tem-se que foram aplicadas também em níveis significativos no ambiente de trabalho.

Entende-se que a instituição pode implementar ações que possibilitem a melhora com a finalidade que seus empregados possam estimular um ambiente favorável à colaboração, inovação e horizontalidade, fomentando a cultura da transformação digital, utilizando métodos ágeis e adotando a experimentação como parte do processo de melhoria contínua.

Existe a percepção dos empregados quanto ao papel das tecnologias digitais como indutora de melhorias e mudanças quando adquiridas e aplicadas aos processos de trabalho. A análise dos dados de Pereira, Loiola e Gondim (2016) mostra que os professores de uma instituição federal na Bahia perceberam a aquisição e aplicação de competências comportamentais relacionadas ao uso de tecnologias digitais e inovação nos processos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e áreas gerais. Essas competências foram medidas com base na Escala de Correia-Lima (2017).

A Tabela 9 estabelece um comparativo entre a aquisição e a aplicação de competências digitais pelos respondentes do banco, bem como destaca se as diferenças entre aquisição e aplicação ocorrem em níveis significativos. Tem-se que as competências cujas diferenças apresentaram  $p$ -valor inferior a 0,05 foram adquiridas e aplicadas em um mesmo nível.

Tabela 9 – Aquisição x aplicação de competências complementares

Itens	Etapa	Médias	p-valor	Diferença
Potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho	AQ	3,34	,328	Diferença não significativa
	AP	3,39		
Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade	AQ	3,38	,407	Diferença não significativa
	AP	3,41		
Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa	AQ	3,60	,028	Diferença Significativa
	AP	3,72		
Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar	AQ	3,76	,001	Diferença significativa
	AP	3,54		
Atuar no processo de adaptação da equipe frente às mudanças	AQ	3,48	,494	Diferença não significativa
	AP	3,50		
Utilizar e estimular a equipe a usar metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa	AQ	3,59	,797	Diferença não significativa
	AP	3,60		
Encorajar os líderes a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar	AQ	3,51	,070	Diferença não significativa
	AP	3,57		
Atuar no processo de adaptação dos gestores frente às mudanças	AQ	3,48	,102	Diferença não significativa
	AP	3,44		
Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade	AQ	3,54	,812	Diferença não significativa
	AP	3,72		
Médias Gerais de Competências Digitais	AQ	3,51	,492	Diferença não significativa
	AP	3,53		

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Considerando a média geral das competências adquiridas ( $\mu=3,51$ ) e a média geral das competências aplicadas ( $\mu= 3,53$ ), observa-se que os respondentes, em geral, percebem um nível semelhante de aquisição e de aplicação de competências digitais em seu trabalho. Ou seja, aplicam no trabalho as competências digitais que adquirem.

Em análise individualizada de cada CD pesquisada, foram percebidas duas exceções: “Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa” e “Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar”. Ambas as competências apresentaram diferenças significativas entre os níveis de aquisição e aplicação.

A competência “Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar” ( $\mu$  AQ = 3,76;  $\mu$  AP = 3,54; p-valor = ,001) apresentou nível de aquisição superior ao de aplicação. Ou seja, os funcionários da instituição financeira não aplicam no trabalho essa competência com a mesma intensidade que a adquiriram.

Para a competência “Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa” pode apresentar, como justificativa para o resultado obtido, o incentivo da instituição por meio de ganho de pontuação em sua avaliação funcional anual. Para a instituição, é positivo que os funcionários tenham desenvolvido a competência “Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar” por apresentar um pensamento receptivo a inovação. O trabalho dentro de células propicia uma

maior interação entre os membros e aceitação a inovação.

De modo contrário, a competência “Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa” ( $\mu$  AQ = 3,60;  $\mu$  AP = 3,72; p-valor = ,028) apresentou um nível de aplicação superior ao nível de aquisição. Tal resultado indica que a percepção de aplicação desses indivíduos supera a percepção de aquisição dessa competência.

Quanto às outras sete competências, embora tenham apresentado médias um pouco diferentes, entre aquisição e aplicação, nenhuma dessas diferenças ocorreu em níveis significativos. Portanto, estatisticamente, as aplicaram no trabalho no mesmo nível em que as adquiriram, sem reservas.

Os resultados corroboram o estudo de Correia-Lima (2017), que afirma que, quando as competências aprendidas são aplicadas no trabalho, verifica-se a transferência de aprendizagem, que gera possíveis mudanças de comportamentos no trabalho, impactando o desempenho de trabalhadores, equipes de trabalho e, conseqüentemente, da organização.

#### **4.3 Teste de confiabilidade da Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC) e mensuração do nível dos suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional**

Foram realizados testes confirmatórios para medir o nível de confiabilidade da ESOAC. Convergindo os testes realizados por Correia-Lima *et al.* (2017) de consistência da ESOAC, considerando os mesmos itens de validação, tanto em relação ao fator material como ao psicossocial. O fator “suporte material” apresentou alfa de Cronbach de 0,881, enquanto o fator “suporte psicossocial” assumiu valor de 0,877. Ambos os valores apresentam confiabilidade satisfatória.

Tabela 10 – Cargas fatoriais da Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC)

Fatores	Itens	Fator 1	Fator 2	Comunalidades
Suporte Material à Aprendizagem	Recursos materiais (estruturas física e tecnológica) em QUANTIDADE suficiente.	,924		,854
	Recursos materiais (estruturas física e tecnológica) com QUALIDADE suficiente.	,917		,840
	Cursos, treinamento, oficinas de trabalho ou similares.	,856		,732
Suporte Psicossocial à Aprendizagem	Palavras de estímulos de colegas de trabalho para engajar-me na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades		,917	,842
	Palavras de estímulo de superiores hierárquicos para engajar-me na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades		,916	,839
	Flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens.		,854	,730
	<b>Alfa de Cronbach</b>	,881	,877	
	<b>Variância Explicada</b>	80,88 %	80,34%	

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

As cargas fatoriais dos seis itens que compõem a ESOAC apresentaram valores acima de 0,8, significativamente acima do parâmetro de confiabilidade de 0,6 adotado por Hair *et al.* (2009).

Os testes realizados também revelaram satisfatórios valores de KMO de 0,840, bem como valor significativo de qui-quadrado (Bartlett's) de 810, 872.

Os suportes materiais e psicossociais analisados foram propostos, desenvolvidos e validados na ESOAC de Correia-Lima *et al.* (2017). Esses suportes de gestão foram separados em dois grupos: materiais e psicossociais. Os Suportes Materiais (SMA) são compostos pelos itens:

- a) recursos materiais em quantidade suficiente;
- b) recursos materiais com qualidade suficiente;
- c) cursos, treinamentos, oficinas de trabalho ou similares.

Já os Suportes Psicossociais (SPA) são:

- a) palavras de estímulos de colegas de trabalho para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades;
- b) palavras de estímulo de superiores hierárquicos para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades;

c) flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens.

A Tabela 11 apresenta os níveis de percepções sobre a oferta de suportes materiais à aquisição de competências.

Tabela 11 – Percepção de suportes materiais à aquisição de competências

Itens	Média	D. Padrão	p-valor
Recursos materiais em quantidade suficiente	3,19	,815	,001
Recursos materiais com qualidade suficiente	3,13	,870	,030
Cursos, treinamentos, oficinas de trabalho ou similares	3,15	,949	,022
<b>Média Geral SMA</b>	<b>3,16</b>	<b>,864</b>	<b>,005</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 11, os respondentes afirmam que percebem a oferta de suportes materiais na instituição financeira em níveis significativos. Essa inferência se dá, em análise, tanto no valor da média geral ( $\mu = 3,16$ ; p-valor = ,005) de suportes materiais, como nos valores de cada um dos itens componentes: todos apresentaram médias significativamente acima do ponto central da escala (3,00).

O item “*Recursos materiais em quantidade suficiente*” foi o que apresentou maior nível de percepção ( $\mu = 3,19$ ; p-valor = ,001), enquanto o item “Recursos materiais com qualidade suficiente” foi o de menor média ( $\mu = 3,13$ ; p-valor = ,030) entre eles.

Os resultados obtidos guardam coerência com resultados de pesquisas anteriores, posto que em outras investigações (Abbad; Sallorenzo, 2001; Araújo; Freitas, 2000).

Quanto à percepção acerca dos suportes psicossociais, a Tabela 12 apresenta os resultados dos níveis de percepção dos funcionários por meios dos valores de média, desvio-padrão e p-valor referente à diferença entre a média apresentada e o ponto central (3,00) da escala utilizada.

Tabela 12 – Percepção de suportes psicossociais à aquisição de competências

Itens	Média	D. Padrão	p-valor
Palavras de estímulos de colegas de trabalho para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades	3,31	,919	,000
Palavras de estímulo de superiores hierárquicos para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades	3,35	,937	,000
Flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens	3,05	,949	,425
<b>Média Geral SPA</b>	<b>3,23</b>	<b>,936</b>	<b>,000</b>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Conforme a Tabela 12, os funcionários da instituição financeira pesquisada percebem, de modo geral, que há oferta de suportes psicossociais no ambiente de trabalho. A média geral ( $\mu = 3,23$ ; p-valor = ,000) desse suporte apresentou valor significativamente acima do ponto central da escala (3,00).

O item “Palavras de estímulo de superiores hierárquicos para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades” foi o que apresentou maior nível de percepção ( $\mu = 3,35$ ; p-valor = ,000).

Houve um item, contudo, que foi percebido em nível moderado na instituição: “Flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens” ( $\mu = 3,05$ ; p-valor = ,425). A não presença desse suporte em nível alto pode desfavorecer o envolvimento de funcionários em situações de aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição de competências.

Quando comparadas as médias gerais de suportes materiais ( $\mu = 3,16$ ) e de suportes psicossociais ( $\mu = 3,23$ ), nota-se que os respondentes percebem a oferta desses suportes em níveis muito semelhantes.

Adicionalmente, foi calculado o nível de correlação entre as percepções gerais de suportes materiais e suportes psicossociais. Os resultados indicaram uma forte correlação ( $r = ,687$ ; p-valor = ,000), representando um alto nível de associação entre as variáveis. Portanto, os resultados indicam que, quanto mais o funcionário da instituição financeira percebe suportes materiais, mais percebe a oferta de suportes psicossociais, e vice-versa.

Os resultados indicam que os suportes psicossociais se relacionam com aquisição de competências em nível de força fraco. A relação apresentada é fraca e significativa. Este resultado comparado a pesquisa de (Correia-Lima, 2017) apresentam as mesmas tendências. Assim, fica confirmado o mesmo nível de relação.

#### **4.4 Análise da relação entre suportes à aprendizagem e aprendizagem de competências digitais**

Para atender ao terceiro e ao quarto objetivo específico desta dissertação, que dizem respeito às relações entre os suportes materiais, psicossociais e a aquisição de competências digitais, foram utilizadas as técnicas estatísticas de correlação de Spearman e análise de regressão múltipla, considerando o parâmetro de Field (2009):  $\pm 0,1$  para baixo efeito,  $\pm 0,3$  para efeito moderado e  $\pm 0,5$  para efeito elevado.

A Tabela 13 apresenta os valores referentes ao teste de correlação entre cada um dos suportes pesquisados e as nove competências digitais contidas no planejamento estratégico

do banco. As referidas competências estão representadas por codificações, a saber: CD1 - Potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho; CD2 - Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade; CD3 - Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade; CD4 - Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar; CD5 - Atuar no processo de adaptação da equipe frente às mudanças; CD 6 - Utilizar e estimular a equipe a usar as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa; CD7 - Encorajar os líderes a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar; CD8 - Atuar no processo de adaptação dos gestores frente às mudanças; CD9 - Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa.

Tabela 13 – Teste de correlação de Spearman para relação entre suportes materiais e psicossociais e aquisição de competências digitais

Suportes		Competências Digitais								
		CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CD6	CD7	CD8	CD9
Materiais	Correlação	,446	,479	,343	,224	,341	,333	,314	,400	,458
	Força da relação	Mod	Mod	Mod	Fraca	Mod	Mod	Mod	Mod	Mod
	P – valor	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Psicossociais	Correlação	,341	,397	,350	,237	,303	,311	,445	,430	,363
	Força da relação	Mod	Mod	Mod	Fraca	Mod	Mod	Mod	Mod	Mod
	P – valor	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2023).

Os resultados das correlações indicaram que suportes materiais apresentaram associações estatisticamente significativas com todas as nove competências digitais. A correlação apresentada é positiva, uma vez que o valor do coeficiente de correlação de Spearman é positivo, resultado equivalente ao obtido por (Balarin; Spadotto; Zerbini, 2014); e é considerada moderada de acordo com Callegari-Jacques (2003). Quanto à força dessas relações, tem-se que uma das competências, “Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade” (CD2), está relacionada com forte intensidade com suportes materiais. Ou seja, interpreta-se que quanto mais os indivíduos recebem suportes materiais, mais se adaptam às mudanças com facilidade e agilidade.

A competência “Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar” (CD4) foi a única apresentar correlação fraca com suportes materiais. As demais sete competências digitais se relacionam com esses suportes com força moderada.

Ademais, foram pesquisadas as relações entre ambos os suportes e a aquisição de competências digitais, considerando suas médias gerais, em um modelo de regressão linear múltipla. A Tabela 14 apresenta esse teste e revela que as variáveis independentes (suportes materiais e suportes psicossociais) explicam em 26,9% da variância ( $R^2 = 0,269$ ,  $F(2, 198) =$

36,47,  $p < 0,001$ ) na aquisição de competências digitais na instituição financeira pesquisada.

Tabela 14 – Teste de regressão linear múltipla para relação entre suportes materiais e psicossociais e aquisição de competências digitais

Variáveis Independentes	Variável Dependente	Coef. (Beta)	T	p-valor	Força da Relação (Field, 2009)
Suportes Materiais	Aquisição de Competências Digitais	0,314	3,750	0,000	Moderada
Suportes Psicossociais		0,251	2,996	0,003	Fraca
n = 201					
R <sup>2</sup> = 26,9%					

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2023).

No modelo apresentado (Tabela 14), ambos suportes se relacionam significativamente com a aquisição de competências digitais, contudo com intensidades diferentes.

Suportes materiais estão associados com aquisição de competências digitais com força moderada ( $B = ,314$ ;  $p\text{-valor} = ,000$ ). Já suportes psicossociais estão relacionados com aquisição de competências digitais com intensidade fraca ( $B = ,251$ ;  $p\text{-valor} = ,003$ ), ainda que também significativa.

Nos resultados apresentados no comparativo entre a relação significativa de suporte materiais e aquisição de competências apresentou relação significativa em nível moderado. No estudo de Correia-Lima (2017) apresenta relação não significativa. Assim apresentam diferenças nos resultados entre as duas pesquisas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é investigar relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual aquisição de competências digitais em uma instituição financeira. Neste sentido foram definidos quatro objetivos específicos para subsidiar a busca, que são:

- a) medir o nível de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público nos últimos dois anos;
- b) mensurar os suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional;
- c) analisar a relação entre suportes organizacionais materiais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais;
- d) analisar a relação entre suportes organizacionais psicossociais à aprendizagem e aprendizagem individual aquisição de competências digitais.

O uso do referencial de suporte organizacional, competências digitais e aprendizagem individual de competências digitais foi importante, pois buscou dar fundamentação e foco aos tópicos fundamentais da pesquisa. Em busca de atingir os objetivos propostos, o recurso metodológico utilizado foi a abordagem quantitativa, em que foram utilizadas análises descritivas e de correlação e regressão linear múltipla.

Os resultados obtidos indicam que há uma percepção apresentada em níveis de aquisição das competências digitais, tidas como essenciais para todos os cargos e funções da instituição, conforme o planejamento estratégico da organização.

Em geral, foi percebido um nível significativo pelo corpo de funcionários do banco. Tal fato pode ser explicado pela utilização de tecnologias ágeis para acelerar a transformação digital dentro da instituição, buscando alternativas e soluções para os novos negócios digitais. Mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes dos empregados em prol da aquisição de competências digitais.

As correlações são positivas e estatisticamente significativas, indicando que as competências desenvolvidas e aplicadas estão fortemente relacionadas. Isso sugere que os funcionários da instituição financeira pública que desenvolvem habilidades em uma área tendem a aplicá-las efetivamente no ambiente de trabalho.

Estas competências digitais pesquisadas apresentaram um alto nível de aplicação no trabalho, conforme a percepção dos funcionários da instituição financeira. Possibilitam humanizar as relações de trabalho em todos os níveis, com inclusão, respeito e valor às diversidades. Além de valorizar o desenvolvimento da cultura intraempreendedora e estimular a criatividade e competências digitais, identificando talentos para fortalecer a liderança sustentável e aprimorando o processo de integração entre as equipes, em um ambiente profissional e seguro.

A comparação entre aquisição de competências digitais e aplicação de competências digitais revela que os respondentes do banco público percebem um nível semelhante de aquisição e aplicação de competências digitais, o que sugere que os esforços em promover a aprendizagem e a aquisição dessas competências estão resultando em sua aplicação prática no ambiente de trabalho.

Nos últimos dois anos, houve percepção de aprendizagem de competências digitais nos níveis individual e organizacional, bem como percepção de promoção de suportes à transferência. Assim, os resultados apresentados atendem o primeiro objetivo específico deste estudo. Foram apresentados os níveis de aprendizagem individual (aquisição e aplicação) de competências digitais dos funcionários do banco público nos últimos dois anos.

Dados apresentados na pesquisa mostram que os respondentes percebem a oferta de suportes materiais na instituição financeira em níveis significativos. Diferenças entre as médias das competências desenvolvidas e aplicadas podem indicar áreas em que a instituição pode melhorar seus suportes à aprendizagem, seja por meio de treinamentos adicionais, do aprimoramento de metodologias e tecnologias digitais ou da implementação de práticas que incentivem a inovação e a adaptabilidade.

A efetividade dos suportes organizacionais à aprendizagem pode ser avaliada, já que os funcionários parecem demonstrar competências desenvolvidas e aplicadas em níveis semelhantes. Isso sugere que os suportes fornecidos pela instituição estão ajudando os funcionários a adquirir e aplicar as competências necessárias em seu ambiente de trabalho.

Os resultados também podem ser utilizados para identificar competências específicas que podem ser fortalecidas ou aprimoradas, tanto no desenvolvimento quanto na aplicação, para melhor atender às demandas do ambiente de trabalho, a fim de atender aos requisitos da transformação digital ocorrida no banco, que exigem, dos empregados, competências que precisam ser fomentadas e incentivadas.

A utilização de ferramentas e processos específicos possibilitam dar suporte aos gestores e equipes aos processos inclusivos, onde o empregado poderá tanto adquirir o

conhecimento necessário sobre as competências digitais como aplicá-las.

A disseminação da cultura digital, por parte da instituição, promove a transformação digital, com soluções inovadoras para os negócios e respostas tempestivas.

Na análise da relação entre suportes organizacionais materiais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais, os resultados revelaram que a maioria das competências digitais adquiridas são também aplicadas, no mesmo nível, na rotina de trabalho.

Observa-se que os recursos materiais (estrutura física e tecnológica), em qualidade suficiente, apresentam uma correlação significativa com a aquisição de competências digitais. Isso permite, aos pesquisadores e gestores, identificar áreas em que é necessário maior apoio e desenvolvimento, bem como áreas em que as competências são, efetivamente, aplicadas. Essas informações podem ser úteis para aprimorar programas de treinamento e desenvolvimento, visando a melhorar o desempenho dos funcionários e a eficácia das competências no ambiente de trabalho.

Sobre a relação entre suportes organizacionais psicossociais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição de competências digitais), considerando os resultados das correlações de Spearman e análises de regressão múltipla mencionados anteriormente, pode-se concluir que os suportes organizacionais materiais e psicossociais têm impactos significativos na aquisição de competências digitais pelos funcionários.

Os suportes materiais apresentam relação moderada, porém significativa, e os suportes psicossociais apresentam relação fraca, porém, também, significativa. Assim, os suportes materiais apresentam relação mais forte que os psicossociais. Esses resultados enfatizam a importância de fornecer um ambiente de trabalho propício, com recursos materiais adequados e um ambiente psicossocial positivo, buscando facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais entre os funcionários. Os resultados das correlações indicaram que suportes materiais apresentaram associações estatisticamente significativas com todas nove competências digitais, ambos suportes se relacionam significativamente com a aquisição de competências digitais, contudo com intensidades diferentes.

A resposta à questão da pesquisa foi alcançada, comprovando que a análise dos resultados obtidos apresenta dados que atendem à premissa do objetivo geral da pesquisa, que é de investigar relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual, aquisição de competências digitais, em uma instituição financeira, que passa pelo entendimento da fundamentação de mudanças propostas pela organização dentro do planejamento estratégico e possibilita uma transformação digital.

O estudo apresentada, como limitação, o fato de a concentração das respostas ser de empregados de rede de atendimento de empresa pública, objeto da pesquisa. Os empregados estão distribuídos em carreiras administrativa e carreira profissionais, muitos destes alocados em áreas que não são ambientes de agências. A pesquisa pode ser segmentada por setores dentro do banco.

Conforme o planejamento estratégico do banco, as inovações passarão a acontecer em intervalos cada vez menores, porque, a cada dobra da capacidade de processamento, milhares de possibilidades se abrem em todas as áreas de atuação humana. Com isso, o futuro se torna uma incerteza, algo impossível de ser previsto pela lógica do pensamento linear, principalmente o das grandes organizações. Essas, que precisam tomar decisões em relação ao futuro, ao fomento da inovação, ao alcance de uma condição de existência sustentável.

Assim em termos de contribuição prática, os resultados fornecem subsídios para que a alta administração do banco possua um norteamento de estratégias e ações que possibilitem um maior nível suporte para que seus funcionários desenvolvam aprendizados e sua aplicação no desempenho de suas atividades diárias, possibilitando uma melhora no atendimento aos clientes do banco, gerando, assim, um aumento no nível de satisfação com os serviços prestados.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. da S.; LOIOLA, E.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem em organizações e no trabalho. *In: BORGES, Livia O.; MOURÃO, Luciana. O trabalho e as organizações*. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 497-525.
- ABBAD, G. S.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. *In: ABBAD, G. S.; L. MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (org.). Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 145-162.
- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. *In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 237-275.
- ABBAD, G.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. *In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 12, p. 231-254.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 29-51, 1999.
- ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 33-45, abr./jun. 2001.
- ABREU, P. M. H. **Percepções sobre competência e mediação da informação no âmbito do acervo de livros digitais**: estudo realizado nas bibliotecas do Instituto Federal do Ceará. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DE TECNOLOGIA. **Tech report 2020**: panorama setor de tecnologia catarinense. Florianópolis-SC, 2020. Disponível em: <https://www.techreportsc.com/promotores>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- ADALBERTO, B. C. P. **Uso de jogos digitais no desenvolvimento de competências curriculares da matemática**. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALA-MUTKA, K. **Mapping digital competence**: towards a conceptual understanding. 2011. Disponível em: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.
- ALVES, V. D.; NEIVA, E. R.; PAZ, M. G. T. Configurações de poder, suporte organizacional e bem-estar pessoal em uma organização pública. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 159-169, 2017.

AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING & DEVELOPMENT. **Bridging the skills gap: help wanted, skills lacking: why the mismatch in today's economy?** Alexandria: ASTD, 2012.

ANDRADE, H. S. de. **Efeitos da capacidade de absorção individual na capacidade de inovação individual mediados pelo domínio de aprendizagem aplicado em redes varejistas no município de Foz do Iguaçu.** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. *In:* RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 12-33.

ARAÚJO, M. F.; FREITAS, I. A. Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: uma experiência no Banco do Brasil. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis/SC. **Anais [...].** Santa Catarina: ANPAD, 2000.

AZARENKO, N.; MIKHEEBKO, O. V.; CHEPIKOVA, E. M.; KAZAKOV, O. D. Formation of innovative mechanism of staff training in the conditions of digital transformation of economy. *In:* FORUM STRATEGIC PARTNERSHIP OF UNIVERSITIES AND ENTERPRISES OF HI-TECH BRANCHES, 6., 2017. St. Petersburg, Rússia: IEEE, 2017.

BACEN. **Relatório economia bancária.** 2022. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/publicacoes/relatorioeconomiabancaria>. Acesso em: 20 maio 2023.

BALARIN, C. S.; ZERBINI, T.; MARTINS, L. B. A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. **READ - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 341-370, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/wsLFrQmDBscQpHhc48shLsQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROS, R. S. **Competências digitais para o trabalho na sociedade conectada: estudo de caso em uma organização pública.** 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

BASSO, C. **O impacto do suporte organizacional e do suporte à aprendizagem no engajamento no trabalho e nos danos físicos e psicossociais relacionados ao trabalho: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior.** 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BASTOS, T. B. M. C. **Um framework de competências digitais para professores a partir de análises de matrizes internacionais.** 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

BECKER, K.; BISH, A. Management development experiences and expectations: informal vs formal learning. **Education + Training**, [s. l.], v. 59, n. 6, p. 565-578, July 2017.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLATO, R. L. **Percepções sobre as competências digitais para os profissionais da área de Contabilidade**: um estudo de caso. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BEVILÁQUA-CHAVES, A. **Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BLUME, B. D.; FORD, J. K.; BALDWIN, T. T.; HUANG, J. L. Transfer of training: a meta-analytic review. **Journal of Management**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 1.065-1.105, June 2010.

BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem no trabalho. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (org.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

BOTO, B. C. N. **Relação entre adaptabilidade e empregabilidade**: um estudo exploratório com uma amostra do sector da construção civil. 2011. 35 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, PT, 2011.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P.; FREITAS, I. A. Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. **RAUSP - Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 224-237, 2008.

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

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; GUIMARÃES, T. de A. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523-539, 2012.

BRANT, R.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, p. 71-75, jun. 2020. Edição especial.

BRENO, F. R. **Efeitos da capacidade de absorção na capacidade para inovação mediada pelo domínio de aprendizagem no desenvolvimento de marca própria**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

BRITTO, M. J. P. de. **Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua**: uma análise multinível. 2004. 199 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2004.

BROAD, M. L. Management actions to support transfer of training. **Training and Development Journal**, [s. l.], v. 36, n. 5, p. 124-130, 1982.

BROADBENT, M.; WEILL, P. Improving business and information strategy alignment: learning from the banking industry. **IBM Systems Journal**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 162-179, 1993.

BUENO, K. N. **Trajetória histórica do comitê brasileiro de desenvolvimento de coleções e as aprendizagens geradas (2010-2016)**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2017.

CACCIATORI, E.; TAMOSCHUS, D.; GRABHER, G. Knowledge transfer across projects: codification in creative, high-tech and engineering industries. **Management Learning**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 309-331, 2012.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Bioestatística: princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

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

CAMPELO, T. C. **Vantagens de aglomerações no Brasil, as mudanças nos fluxos migratórios e no perfil dos migrantes entre 1980 e 2010**. 2018. 29 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

CAMPOS NETO, R. **Agenda de tecnologia Banco Central do Brasil: transformação digital e democratização do sistema financeiro**. 2023. [Apresentação Power Point].

CARNEIRO, B. L. F. **Análise das competências em informação dos idosos no uso das tecnologias digitais**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CARVALHO FILHO, J. dos S. **Manual de direito administrativo**. 34. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

CARVALHO-SILVA, A. R. **Clima social da organização, motivação e aprendizagem no trabalho**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAVALCANTE, F. V. **Capacitação para a gestão da transferência tecnológica da Fiocruz: uma proposta baseada no desenvolvimento de competências individuais e coletivas**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CAVALCANTE, M. M.; SIQUEIRA, M. M. M.; KUNIYOSHI, M. S. Engajamento, bem-estar no trabalho e capital psicológico: um estudo com profissionais da área de gestão de pessoas. **Pensamento & Realidade**, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 42-64, 2014.

CEF. **Relatório integrado**. 2021. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/Downloads/caixa-governanca/relatorio-integrado-2021.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CEF. **Relatório integrado**. 2022. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/Downloads/caixa-governanca/relatorio-integrado-2022.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

CEF. **Sobre a caixa**. 2023. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/sobre-a-CAIXA/apresentacao/Paginas/default.aspx#:~:text=No%20dia%2012%20de%20janeiro,e%20o%20de%20sua%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 maio 2023.

CHAN, K. W.; WYATT, T. A. Quality of work life: a study of employees in Shanghai, China. **Asia Pacific Business Review**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 501-517, 2007.

CHOI, W.; JACOBS, R. L. Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. **Human Resource Development Quarterly**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 239-257, 2011.

COELHO JÚNIOR, F. A. **Avaliação de treinamento a distância**: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

COELHO JÚNIOR, F. A.; ABBAD, G. da S.; TODESCHINI, K. C. de L. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 167-196, jul./dez. 2005.

COELHO JÚNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.

COHEN, M. Introduction to the special issue: innovative perspectives on systems of sustainable consumption and production. **Sustainability: Science, Practice, and Policy**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 104-110, 2019.

CORREIA-LIMA, B.C. **Aprendizagem organizacional, aprendizagem individual e suportes organizacionais**: evidências de validação de escalas e testes de relações interníveis. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

CORREIA-LIMA, B. C.; LOIOLA, E.; PEREIRA, C. R.; GONDIM, S. M. G. Inventário de suporte à aprendizagem organizacional: desenvolvimento e evidências de validação. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 710-729, set./out. 2017.

COVACS, J. M. **Bem-estar no trabalho**: o impacto dos valores organizacionais e percepções de suporte organizacional e percepções de justiça. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

CRUZ, S. R. M. **A formação para o desenvolvimento de competências digitais: uma análise dos programas de pós-graduação em educação à luz do TPACK.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CUNHA FILHO, A. J. C. da. **Governança pública: um ensaio sobre pressupostos e instrumentos de uma ação estatal juridicamente eficiente.** São Paulo: Quartier Latin, 2019.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DELOITTE (Brasil). **Transformação digital no setor bancário.** [São Paulo]: Deloitte Touche Tohmatsu, 2022. Disponível em <https://www2.deloitte.com/br/pt/pages/financial-services/articles/transformacao-digital-bancos.html>. Acesso em: 11 fev. 2023.

DEMIR, M. A análise da relação entre inteligência emocional, desvio organizacional, qualidade de vida no trabalho e intenções de rotatividade em negócios de hospitalidade. **European Journal of Tourism Research**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 214-216, 2011.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DOURADO, P. C.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E.; FERREIRA, A. S. M.; ALBERTON, G. D. Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-28, 2018.

DOWNES, S. **What connectivism is.** 2007. Disponível em: <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, [s. l.], v. 127, n. 1, p. 84-102, 2000.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2016.

ENRIQUEZ, E. **Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise.** Paris: Desclée de Brouwer, 2004.

FEBRABAN. **Pesquisa FEBRABAN de tecnologia bancária 2022: v.2. investimento em tecnologia.** 2022. Disponível em: <https://cmsarquivos.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/pesquisa-febraban-2022-vol-2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FEFERBAUM, M.; RADOMYSLER, C. N. Mudanças tecnológicas na profissão jurídica: um olhar sobre o ensino do direito. In: SILVA, A. P. da; FABIANI, E. R.; FEFERBAUM, M. (org.). **Transformações no ensino jurídico.** São Paulo: FGV Direito SP, 2021.

FERNANDEZ, F. F. **Estratégias de aprendizagem e domínio de competências em grupos de pesquisa**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FERREIRA, J. D. **Aprendizagem de competências coletivas de servidores técnicos administrativos: o caso dos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FLORES, C. L. **Efetividade das práticas de aprendizagem informal, suporte à aprendizagem e desempenho humano no trabalho**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 48, p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, M. G. Satisfação no trabalho: antecedentes e consequentes. **Revista Gestão em Análise**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 46-65, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, H. A literacia digital e as competências digitais para a infoinclusão: por uma inclusão digital e social dos mais idosos. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 79-86, mar. 2019.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? *In*: BOUD, D.; GARRICK, J. (org.). **Understanding learning at work**. Londres: Routledge, 1999. p. 180-194.

GRACIOLA, A. P.; BEBBER, S.; D'ARRIGO, F. P.; FACHINELLI, A. C.; MILAN, G. S.; TONI, D. Influência do ambiente físico de trabalho na criação do conhecimento nas organizações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 66-83, 2016.

GUTIERREZ-CASTILLO, J.-J.; CABERO-ALMENARA, J.; ESTRADA-VIDAL, L. I. Diseño y validacion de un instrumento de evaluacion de la competencia digital del estudiante universitario. **Revista Espacios**, [s. l.], v. 38, n. 10, p. 1-27, 2017.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. São Paulo: Bookman, 2009.

HANKE, C. **Impacto do treinamento no trabalho: análise de ações de capacitação de auditores do Banco do Brasil**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

- HORTA, R. N. C. **O efeito do domínio de aprendizagem no desempenho individual mediado pela capacidade de absorção**: uma aplicação com advogados. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- ILLERIS, K. A model for learning in working life. **Journal of Workplace Learning**, [s. l.], v. 16, n. 8, p. 431-441, 2004.
- IORIO, A. **6 competências para surfar na transformação digital**. São Paulo: Planeta Estratégia, 2019.
- KALAIAN, S.; KASIM, R. A meta-analytic review of studies of the effectiveness of small group learning methods on statistics achievement. **Journal of Statistics Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1-20, 2014.
- KANE, G.; PALMER, D.; PHILLIPS, A.; KIRON, D.; BUCKLEY, N. Strategy, not technology drives digital transformation: becoming a digitally mature enterprise. **Mit Sloan Management Review e Deloitte University Press**, Jul. 2015. Disponível em: <http://sloanreview.mit.edu/projects/strategy-drives-digital-transformation/>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- KUSSANO, W. S. **O impacto das práticas do gerenciamento de falhas e erros na satisfação, engajamento e aprendizagem do trabalhador**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
- LACERDA, A. C. R. **Efeitos da capacidade de absorção do conhecimento individual no domínio de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. *In*: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 195-200.
- LARA, C. L. T. **Desenvolvimento de competências e habilidades do século XXI por meio de jogos digitais**: uma experiência com minecraft na reconstrução virtual da cidade de Mariana/MG. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- LEOPOLDINO, C. B. **Aprendizagem organizacional sobre tecnologias livres e suporte à transferência**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LIMA, L. G.; NASSIF, V. M. J. Capital psicológico e comportamento empreendedor sob uma análise da trajetória de mulheres empreendedoras. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 183-206, 2017.

LLORIA, M. B.; MORENO-LUZANO, M. D. Organizational learning: proposal of an integrative scale and research instrument. **Journal of Business Research**, [s. l.], v. 67, n. 5, p. 692-697, May 2014.

LOIOLA, E.; LEOPOLDINO, C. B. Explorando relações entre mecanismos de aprendizagem individual, suporte à transferência e compartilhamento de conhecimentos. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1-17. 1 CD-ROM.

LOIOLA, E.; NERIS, J. Aprendizagem organizacional: potencialidades e limites do uso de metáforas. **Desenvolve**: Revista de Gestão do Unilasalle, Canoas, v. 3, n. 1, p. 11-30, mar. 2014.

LOPES, E. R. **Competências digitais de profissionais de gestão de pessoas**: estudo a partir do Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal aplicado em três Instituições Federais de Ensino Superior. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2021.

MACHADO, L. R. **Modelo de competências digitais para M-Learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR)**. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, p. 185-204, 2003. Edição especial.

MINUZI, N. A. **Competências digitais para a docência em educação profissional e tecnológica**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MONTEZANO, L.; ISIDRO, A. Proposta de modelo multinível de competências para gestão pública inovadora. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 355-378, 2020.

MORAES, V. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Validação de escala de estratégias de aprendizagem no trabalho entre prefeitos(as) e secretários(as) municipais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 325-334, 2010.

NOE, R. A.; CLARKE, A. D. M.; KLEIN, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 245-275, Mar. 2014.

OBWEGESER, N.; MÜLLER, S. D. Innovation and public procurement: terminology, concepts, and applications. **Technovation**, [s. l.], v. 74-75, p. 1-17, 2018.

OECD. **Digital government in Chile: strengthening the institutional and governance framework**, OECD digital government studies. Paris: OECD Publishing, 2016.

OECD. **The digital transformation of the public sector: helping governments respond to the needs of Networked Societies**. 2018. (no prelo).

OLIVEIRA, M. F. de. **Blog e e-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

OLIVEIRA, P. E. S. **Suporte à aprendizagem informal no trabalho: um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PACHECO, L. I. de A. **A relação entre valores humanos básicos, valores organizacionais e estilos de aprendizagem individual**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

PANTOJA, M. J.; PORTO, J. B.; MOURÃO, L.; ANDRADE, J. E. B. Valores, suporte psicossocial e impacto de treinamento no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 255-265, ago. 2005.

PASCHOAL, T.; TORRES, C. V.; PORTO, J. B. Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. **Revista Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 1.054-1.072, dez. 2010.

PAULA, J. B. H. de. **O efeito do domínio de aprendizagem no desempenho mediado pela capacidade de absorção individual: aplicação em uma Big Four**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

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

PERIN, E. dos S. **Competências docentes digitais para o compartilhamento de práticas e recursos educacionais**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, D. L. M. T. **A competência leitora e a memória de trabalho em alunos bilíngues: um estudo exploratório sobre o uso de ferramentas digitais na leitura**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

PINTO, J.; CARDOSO, T.; PESTANA, F. Competências digitais, qualificação e empregabilidade: mapeamento dos documentos em português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 26-45, mar. 2019.

PIOVEZAN, M. B. **Competências digitais de informação necessárias ao pesquisador na internet: um estudo sobre o nível de proficiência dos estudantes na EAD**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020.

POPADIUK, S.; AYRES, R. M. S. de M. Transferência de conhecimento, capacidades de aprendizagem e organizacional em um projeto de software interorganizacional. **Organizações & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 553-570, 2016.

RARA, P. G. Millennials in the workplace: the effect of psychological capital on work engagement with perceived organizational support. **ROAS**, [s. l.], v. 8, n. 92, p. 219-226, 2019.

RICHTER, L. D. D. **Suporte à aprendizagem, impacto de treinamento em profundidade e em amplitude e desenvolvimento de competências gerenciais no INSS**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, E. A. **Estilos de aprendizagem nas organizações de tecnologia: uma visão sob a lente de David Kolb**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ROUILLER, J. Z.; GOLDSTEIN, I. L. The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. **Human Resource Development Quarterly**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 377-390, 1993.

SALES, M. C. M. **Estratégias de estudo sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas da UFPB**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, J. A. G. dos. **A utilização de metodologias ativas, através de sequências didáticas, como suporte na aprendizagem de conteúdos de química no ensino médio**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, V. G. C. dos. **Efeitos da capacidade de absorção na orientação acadêmica, mediado pelo domínio de aprendizagem, de acordo com a Taxonomia de Bloom**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SCHNEIDER, A. B. **Competências digitais para a redução da evasão no ensino superior de graduação na modalidade a distância**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2021.

SCHORN, G. T. **Competências digitais para o ensino fundamental**: foco no aluno dos anos iniciais. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SCHUEFFEL, P. Taming the beast: a scientific definition of Fintech. **Journal of Innovation Management**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 32-54, 2016.

SELIGMAN, M. E. **Florescer**: uma nova compreensão visionária de felicidade e bem-estar. Tradução: Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução: Gabriel Zide Neto. 38. ed. São Paulo: Best Seller, 2013.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. Tradução: Bruno S. Leite. 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/66317606/Conectivismo-uma-Teoria-Para-a-Era-Digital>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA JUNIOR, J. A. da. **O analista de negócios comunicador criativo**: um modelo de competências para um perfil estratégico na concepção de projetos digitais. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Computação, Comunicação e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, H. B. **Implantação de uma metodologia inovadora de ensino e avaliação para o desenvolvimento de competências empreendedoras**: um estudo de caso no Curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC. 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, J. V. V. M. da. **Potencialidades e desafios do M-learning para o desenvolvimento de competências empreendedoras de microempreendedores individuais**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

SILVA, K. K. A. da. **Modelo de competências digitais em educação a distância**: MCompDigEAD um foco no aluno. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 2, p. 1-32, abr. 2019.

SKINNER, C. **Digital bank**: strategies to launch or become a digital bank. Singapore: Marshall Cavendish International (Asia) Pte Ltd, 2014.

SONNENTAG, S.; KLEINE, B. M. Deliberate practice at work: a study with insurance agents. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, [s. l.], v. 73, n. 1, p. 87-102, 2000.

- SOUZA, M. L. de. **Acervos científicos digitais nas bibliotecas universitárias da UFRJ: competências, estratégias e normas para sua salvaguarda.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia) – Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2017.
- SPITZER, B.; MOREL, V.; BUVAT, J. **The digital talent gap: developing skills for today's digital organizations.** [Capgemini Consulting], 2013. Disponível em: [https://www.capgemini.com/resource-fileaccess/resource/pdf/the\\_digital\\_talent\\_gap27-09\\_0.pdf](https://www.capgemini.com/resource-fileaccess/resource/pdf/the_digital_talent_gap27-09_0.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In*: TORRES, P. L. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: Senar, 2014. p. 61-94.
- TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. **Journal of Applied Psychology**, [s. l.], v. 80, n. 2, p. 239-252, Apr. 1995.
- VALLE, F. **Competência em informação: vulnerabilidade do processo de monitoramento de mídias digitais para a reputação das organizações.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- VALLE, V. L. do. Três axiomas para o agir administrativo fundado em novas tecnologias de informação e comunicação. **International Journal of Digital Law**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 227-236, jan./abr. 2021.
- VARGAS, R. A. L. **O futuro do trabalho nos bancos tradicionais: uma análise do impacto da transformação digital nas competências do futuro sob a ótica dos profissionais dos bancos brasileiros privados.** 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Gestão para a Competitividade) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatório de pesquisa em administração.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Seja bem-vindo(a) ao questionário de Aprendizagem de Competências na CAIXA Econômica Federal.

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar sua percepção sobre os processos de aprendizagem de competências digitais em seu ambiente de trabalho.

Os resultados podem, ser utilizados por você no sentido de aprimorar suas estratégias de formação, de desenvolvimento e de progressão de carreira e simultaneamente, por sua organização para aumentar a efetividade de suas políticas de gestão de pessoas.

Este estudo está vinculado à dissertação de mestrado de Francisco Maike Martins Pinto, sob orientação do Professor Doutor Bruno Chaves Correa-Lima, do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará.

Observações:

- A identificação é voluntária e os dados serão tratados de modo agregado.
- É essencial que o questionário seja preenchido até o final para que os dados sejam aproveitados.
- Dúvidas podem ser enviadas para o e-mail: maike.martins.pinto@gmail.com
- Agradecemos sua colaboração!

### 1. Participação na pesquisa:

- Aceito fazer parte desta pesquisa
- Não aceito fazer parte desta pesquisa

### 2. Potencializar a inovação nos processos, produtos e serviços da instituição onde trabalho:

1. Domínio atualmente

2. Nível de aplicação no trabalho

1. Muito baixo                       2. Baixo                       3. Moderado
4. Alto                                       5. Muito alto

### 3. Adaptar-me às mudanças com facilidade e agilidade:

1. Domínio atualmente

2. Nível de aplicação no trabalho



**9. Atuar no processo de adaptação dos gestores frente às mudanças:**

1. Domínio atualmente

2. Nível de aplicação no trabalho

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**10. Operacionalizar tecnologias digitais de forma colaborativa na unidade:**

1. Domínio atualmente

2. Nível de aplicação no trabalho

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**11. Recursos materiais (estrutura física e tecnológica) em quantidade suficiente:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**12. Recursos materiais (estrutura física e tecnológica) em qualidade suficiente:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**13. Cursos, treinamentos, oficinas de trabalho ou similares:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**14. Palavras de estímulos de colegas de trabalho para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

- ( ) 1. Muito baixo                      ( ) 2. Baixo                      ( ) 3. Moderado  
 ( ) 4. Alto                                      ( ) 5. Muito alto

**15. Palavras de estímulo de superiores hierárquicos para me engajar na aprendizagem de novas ideias/formas de executar atividades:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

1. Muito baixo                       2. Baixo                       3. Moderado  
 4. Alto                                       5. Muito alto

**16. Flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens:**

1. Com qual intensidade a empresa forneceu este suporte.

1. Muito baixo                       2. Baixo                       3. Moderado  
 4. Alto                                       5. Muito alto

**17. Qual seu gênero?**

- Masculino                       Feminino                       Outro

**18. Qual seu estado civil?**

- Solteiro                                       Casado                       Divorciado  
 Relação não monogâmica                       Viúvo                       União Estável

**19. Qual sua idade?**

- 18 a 29 anos                       30 a 45 anos                       46 a 52 anos  
 53 a 60 anos                       Acima de 60 anos

**20. Qual sua escolaridade?**

- Ensino Médio Completo                       Ensino Superior Completo  
 Pós-Graduação / Especialização                       Mestrado  
 Doutorado                                       Pós-Doutorado

**21. Há quanto tempo você trabalha nesta Instituição?**

- 0 a 5 anos                       6 a 9 anos                       10 a 15 anos  
 15 a 25 anos                       Acima de 25 anos

**22. Qual cargo/função gratificada você ocupa nesta Instituição?**

- Técnico Bancário                       Assistente                       Tesoureiro  
 Operador de CAIXA                       Gerente                       Superintendente

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa “SUPORTES ORGANIZACIONAIS E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE FUNCIONÁRIOS DE UM BANCO PÚBLICO”, sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Maíke Martins Pinto, a qual pretende fazer um estudo para sua Dissertação do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria. Sua participação é voluntária e se dará **por meio de um questionário por meio eletrônico**. Se o/a Sr.(a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para o **estudo de minha dissertação de mestrado**. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr.(a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido pelo pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: [maike.martins.pinto@gmail.com](mailto:maike.martins.pinto@gmail.com) pelo telefone \_\_\_\_\_ (telefone pessoal), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Bloco 848, CEP 60440-900, Campus do Pici, Fortaleza, Ceará, Tel. (85) 3366.9943.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós. \_\_\_\_\_

---

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador responsável

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

**APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR**

Fortaleza, 27 de setembro de 2021.

Ilm Sr.

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISADOR – Vimos apresentar o mestrando FRANCISCO MAIKE MARTINS PINTO, aluno do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria (MPAC), da UFC/FEAAC.

Referidos pesquisadores estão desenvolvendo estudos e coletando dados para elaboração de artigos no âmbito da disciplina Comportamento Organizacional, sob a coorientação do Prof. Dr. BRUNO CHAVES CORREIA LIMA. Informamos que a pesquisa em questão está dentro do projeto intitulado: DE QUE MODO AS CAPACIDADES DIGITAIS TÊM SIDO DESENVOLVIDAS NA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL: ESTUDO DE CASO EM UMA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA, com delineamento descritivo transversal e com a aplicação de questionários “*in loco*” a pesquisa tem como objetivo de levantar informações sobre as lideranças femininas em hospitais militares.

Em vista disso, vimos solicitar que o referido pesquisador seja recebido nessa organização, ocasião em que maiores detalhes sobre o estudo e a metodologia a ser empregada poderão ser melhor explicitados.

De antemão, queremos ressaltar a natureza iminentemente acadêmica do estudo em desenvolvimento, bem como garantir o sigilo das informações obtidas, com a não citação da instituição estudada e a não identificação dos respondentes, caso V.S.<sup>a</sup> assim determine.

Certos do atendimento do nosso pleito, queremos, finalmente, assegurar-vos que os resultados da pesquisa em tela serão compartilhados com essa organização, ao mesmo tempo em que permanecemos à vossa disposição para eventuais esclarecimentos. Sem mais para o momento, subscrevemos.

Cordialmente,

Coordenadora do Mestrado Profissional em  
Administração e Controladoria FEAAC/UFC

## ANEXO A – COMPETÊNCIAS PREVISTAS NO MODELO DE GESTÃO

Competências fundamentais das pessoas	Habilidades para equipe e líderes
<b>(Lidera) age pelo exemplo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar e mediar conflitos; comunicar-se com eloquência; conduzir reuniões; ter equilíbrio emocional; influenciar pessoas para alcance de resultados; exercer relacionamento interpessoal.</li> <li>▪ Exercer relacionamento interpessoal; argumentar de forma fundamentada; identificar e mediar conflitos; comunicar-se com eloquência; conduzir reuniões; exercer liderança situacional.</li> <li>▪ Ter equilíbrio emocional; influenciar pessoas para alcance de resultados; Dialogar.</li> </ul>
<b>Domina seus assuntos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler e interpretar textos; redigir textos com linguagem empresarial; manter foco em metas; gerar resultados; ter visão sistêmica; pensar estrategicamente; propor soluções fundamentadas no mercado; executar planos de ação; Analisar o mercado; projetar cenários de curto, médio e longo prazos; estabelecer estratégias para alcance de metas/resultados desdobrar metas; acompanhar indicadores de resultados; pensar estrategicamente.</li> <li>▪ Analisar estratégias e táticas antes de tomar decisão; executar planos de ação.</li> </ul>
<b>Desenvolve a si mesmo (e a equipe)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar oportunidades de autodesenvolvimento; planejar e executar as atividades de autodesenvolvimento; perceber a si mesmo; conduzir feedback; delegar atividades adequadas ao perfil das pessoas; identificar potenciais.</li> <li>▪ Identificar e viabilizar oportunidades de desenvolvimento das pessoas; administrar o tempo; formar sucessores; perceber o outro e a si mesmo.</li> </ul>
<b>Atua como ‘dono’ da organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar riscos; organizar e planejar ações; definir prioridades; estabelecer redes de relacionamento; alcançar resultados, otimizando os recursos disponíveis; analisar e mitigar riscos.</li> <li>▪ Organizar e planejar ações; dirigir e planejar ações; gerenciar crises; definir prioridades; estabelecer redes de relacionamento.</li> <li>▪ Alcançar resultados, otimizando os recursos disponíveis; executar o plano estratégico da organização; zelar pela conformidade na organização.</li> </ul>
<b>Foca o cliente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ouvir; ser objetivo; Escutar ativa e empaticamente; Negociar;</li> <li>▪ Identificar as necessidades do cliente e oferecer produtos adequados.</li> <li>▪ Atuar com agilidade; Escutar ativa e empaticamente.</li> <li>▪ Atuar de forma objetiva; Negociar; Identificar as necessidades do cliente. e oferecer produtos adequados.</li> </ul>
<b>Fortalecer Transformação Digital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inova na melhoria de processos, produtos e serviços.</li> <li>▪ Adapta-se às mudanças com facilidade e agilidade.</li> <li>▪ Utiliza as metodologias/tecnologias digitais de forma colaborativa.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Barros (2016).