

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

FRANCISCO MAIKE MARTINS PINTO

BRUNO CHAVES CORREIA-LIMA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

CLÁUDIO BEZERRA LEOPOLDINO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

JOSIMAR SOUZA COSTA
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)

Agradecimento à orgão de fomento:
Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC - Profissional)

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

1 INTRODUÇÃO

Avanços digitais seguem aumentando, potencialmente, o volume de interações entre os cidadãos e a Administração Pública. A demanda por serviços públicos adequados, que, efetivamente, supram as necessidades da população, bem como a exigência do uso adequado dos recursos públicos, representam um comando que orienta o Poder Público. A atuação das autoridades públicas deve ter como um fio condutor a necessidade de produção de efeitos úteis na vida dos administrados (Cunha Filho, 2019). 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 vai além do simples manuseio de ferramentas tecnológicas (Valle, 2021). Uma nova visão de mundo, sobretudo dinâmica, voltada para a constante necessidade de inovação, retoma sensações de insegurança, instabilidade e imprevisibilidade (Feferbaum; Radomysler, 2021).

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”. Os conceitos em torno das competências necessárias para atuar no ambiente digital foram criados e adaptados ao passo que as tecnologias evoluíram (Silva; Behar, 2019).

Dar condições aos empregados para que desenvolvam competências pode 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 pesquisa, 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).

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: (1) aprendizagem de indivíduos (aquisição de competências) (Choi; Jacobs, 2011; Correia-Lima, 2017); e (2) a aplicação, no trabalho, daquilo que foi aprendido (Abbad; Pilati; Borges-Andrade, 1999; Coelho Júnior; Abbad; Todeschini, 2005; Coelho Júnior; Mourão, 2011).

O problema da presente pesquisa é: quais as relações entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem de competência digitais em um banco público brasileiro? Tem-se por objetivo analisar as relações entre suportes organizacionais à

aprendizagem (material e psicossocial) e aprendizagem individual (aquisição) de competências digitais em uma instituição financeira pública. Para analisar essa relação esse estudo utiliza o instrumento desenvolvido e validado por Correia-Lima *et al.* (2017): a Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem de Competências (ESOAC).

Os achados desta pesquisa realizada junto a 201 funcionários de um banco público brasileiro contribuem com novas inferências sobre as relações entre aprendizagem individual no trabalho e o suporte ofertado pela instituição, bem como com um diagnóstico institucional sobre as percepções de suporte organizacional e a aprendizagem de competências digitais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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 interorganizacional (Abbad *et al.*, 2013; Lloria; Moreno-Luzon, 2014).

Entende-se por aprendizagem individual 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). Ressalta-se que nem sempre a aprendizagem individual se reflete em ganho de aprendizagem organizacional (Loiola; Leopoldino, 2010), o que justifica o estudo de condições que favoreçam esta conversão.

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; Leopoldino, 2012). 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).

Na pesquisa de Correia-Lima *et al.* (2017), foi desenvolvida, testada e validada a Escala de Suportes Organizacionais à Aquisição de Competências (ESOAC), composta por duas dimensões: material e psicossocial, assim como apresentado em outros estudos da área (Hanke, 2006; Loiola; Neris, 2014). A escala além de validada em mais de uma ocasião, apresenta poucos itens, três de suporte material à aprendizagem e três de suporte psicossocial, o que facilita sua aplicação e a análise dos resultados obtidos.

Aplicações da ESOAC em outro banco público brasileiro e em uma organização do terceiro setor (Correia-Lima, 2017) revelaram relação direta de suportes psicossociais à aprendizagem com a aquisição de competências. Porém, não foi identificada relação significativa entre suportes materiais à aprendizagem e aprendizagem de competências. Os achados dessas relações vão ao encontro do estudo de Seidl, Leandro-França e Murta (2018) em que suporte psicossocial apresentou influência significativa sobre a aprendizagem de servidores públicos em um curso on-line, enquanto o suporte material não apresentou influência.

Embora suportes materiais não tenham apresentado relação direta com o nível de aprendizagem de competências (Correia-Lima, 2017; Seidl; Leandro-França; Murta, 2018), eles apresentam o potencial de estimular os funcionários a participar de mecanismos formais de aprendizagem, ou de ao menos prover meios de acesso e insumos à aquisição de conhecimentos. Pesquisas (Lim; Lee; Nam, 2007; Choi; Jacobs, 2011; Kraimer *et al.*, 2011; Correia-Lima, 2017) encontraram relação significativa entre suportes materiais e o envolvimento dos trabalhadores em situações formais de aprendizagem, tais como treinamentos e cursos. A relação entre suportes e aprendizagem formal não foi investigada neste presente artigo, que se aprofundou na questão dos suportes à aprendizagem dos indivíduos, particularmente no que concerne às competências digitais.

A Competência Digital 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). Compreende a capacidade de uso eficiente das tecnologias de informação e telecomunicações em contextos produtivos e de prestação de serviços, tanto nas atividades finalísticas quanto nas de suporte organizacional (Silva; Behar, 2019; Wang; Ha-Brookshire, 2018).

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). Processos de transformação digital pressupõe a aquisição de competência digital por parte dos colaboradores de uma organização.

A noção de Competência Digital 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). O desenvolvimento destas competências está associado na literatura à redução de custos, aumentos de produtividade, ganhos de escala e à possibilidade de trabalho remoto em condições difíceis, como no caso da recente pandemia de Covid-19 (Iorio, 2019; Ogado *et al.*, 2021; Wang; Ha-Brookshire, 2018).

Diversos fatores influenciam positivamente a aquisição e aplicação das competências digitais, como os suportes material e psicossocial, quando efetivos. Outros fatores podem ser desestimuladores do desenvolvimento de competências, como a exclusão digital, o etarismo e a falta de recursos e de acesso à internet (Mubarak; Suomi, 2022; Siqueira; Moreira; Vieira, 2023).

Ampliando-se o enfoque da competência digital, evidencia-se a necessidade de refletir, de forma crítica e consciente, sobre o trabalho, estudo e o lazer no ambiente virtual, uma vez que a sua aquisição prepara o indivíduo para a nova realidade das empresas, na chamada “Era da Tecnologia e Informação” (Gutierrez-Castillo; Cabero-Almenara; Estrada-Vidal, 2017).

Outros autores, entretanto, relatam 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, especialmente no mundo financeiro e bancário (Azarenko *et al.*, 2017).

4 MÉTODO DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, inferencial e quantitativa com uso de questionário eletrônico tipo *survey*. Além de uma fase pré-exploratória em que foram identificadas competências digitais expressamente indicadas como estratégicas por documentos de planejamento do banco, o presente estudo também aplicou um questionário piloto junto a três empregados da instituição para a realização de um pré-teste.

O questionário final foi composto por quatro blocos: o primeiro bloco mediu o quanto os respondentes perceberam que aprenderam sobre as três competências digitais identificadas na fase pré-exploratória como estratégicas para banco estudado; no segundo bloco, o quanto percebem que recebem suportes materiais à aprendizagem; no 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 foi composto por itens da Escala de Suportes Organizacionais à Aprendizagem (ESOAC) desenvolvida e validada por Correia-Lima *et al.* (2017).

Quanto aos procedimentos de análises de dados, inicialmente 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).

Utilizou-se 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.

Aplicaram-se os testes de correlação de Spearman e análise de regressão múltipla para investigar as relações entre: suportes materiais à aprendizagem e aquisição de competências digitais e; 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.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 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. Quanto ao sexo, 126 pessoas se declararam do sexo masculino (62,70%), enquanto 75 pessoas do sexo feminino (37,30%). A maioria (56,20%) dos respondentes é casada. Em relação à faixa etária dos respondentes, a maioria está na faixa entre 30 e 45 anos de idade. 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 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%).

Sobre o tempo de instituição dos colaboradores respondentes da pesquisa, 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%). Em relação ao cargo, 65 pessoas não desempenham função gratificada, sendo técnicos (a) bancários (a) (32,30%). 42 pessoas são assistentes de varejo (20,90%), 12 são tesoureiros (a) (6,00%), 21 operadores (a) de caixa (10,40%), 58 gerentes e 3 superintendentes (28,90%).

5.2 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 e de aplicação 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.

A Tabela 1 apresenta os resultados dos *testes t* de médias realizados para medir: o nível de aquisição de competências e o nível de aplicação de competências do trabalho, conforme a percepção dos respondentes. A escala utilizada varia de 1 (mínimo domínio da competência digital) a 5 (máximo domínio da competência digital). Sugere-se que as médias que forem significativamente superiores ao ponto central (3,00) da escala, representam competências que foram adquiridas em níveis significativos pelos funcionários. A Tabela 1 também apresenta a diferença de médias entre as duas variáveis, indicando, se houve diferença significativa entre o que os indivíduos adquiriram e o que aplicaram no trabalho.

Tabela 1 – Aquisição x aplicação de competências digitais

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

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Quanto à aquisição de competências digitais, foi percebido um nível significativo ($\mu = 3,51$; $p = ,000$) 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, significativa de aquisição de competências, também foi encontrado nos estudos desenvolvidos por Balarin, Spadotto e Zerbini (2014) e por Correia-Lima (2017).

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).

Quanto à aplicação dessas competências no trabalho, foi possível interpretar que houve utilização das competências 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.

Quanto ao comparativo entre a aquisição (AQ) e a aplicação (AP) de competências digitais pelos respondentes do banco, tem-se que as competências cujas diferenças apresentaram p -valor inferior a 0,05 foram adquiridas e aplicadas em um mesmo nível. 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 Competência Digital 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*” (μ AQ = 3,76; μ 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. Já a competência “*Operacionalizar as metodologias digitais utilizando as ferramentas da universidade corporativa*” (μ AQ = 3,60; μ AP = 3,72; p -valor = ,028) apresentou nível aquisição menor que o de aplicação.

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 os resultados encontrados em duas organizações estudadas por Correia-Lima (2017), que afirmam 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.

5.3 Nível dos suportes materiais e psicossociais à aquisição de competências promovidos pela gestão organizacional

Antes de medir os níveis de percepção de suportes à aprendizagem promovidos pelo banco, foram realizados testes confirmatórios para medir o nível de confiabilidade da ESOAC, escala utilizada neste estudo. Os resultados convergiram com 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. Os testes realizados também revelaram satisfatórios valores de KMO de 0,840, bem como valor significativo de qui-quadrado (Bartlett’s) de 810, 872.

Quanto ao nível de suportes materiais percebidos pelos funcionários do banco pesquisado, os resultados apresentados na Tabela 2 indicam que, tanto a média geral quanto todos os itens da ESOAC, apresentaram médias significativamente acima do ponto central (3,00) da escala.

Tabela 2 – Percepção de Suportes Materiais à Aquisição (SMA) 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 |
| Média Geral SMA | 3,16 | ,864 | ,005 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

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.

Quanto à percepção acerca dos suportes psicossociais, a Tabela 3 apresenta valores que indicam que 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).

Tabela 3 – Percepção de Suportes Psicossociais à Aquisição (SPA) 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 |
| Média Geral SPA | 3,23 | ,936 | ,000 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

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 ($\mu = 3,35$; $p\text{-valor} = ,000$). Houve um item, contudo, que foi percebido em nível moderado na instituição: “*Flexibilidade na jornada de trabalho para buscar novas aprendizagens*” ($\mu = 3,05$; $p\text{-valor} = ,425$). 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 ($r = ,687$; $p\text{-valor} = ,000$), representando um alto nível de associação entre as variáveis. Portanto, tem-se que, quanto mais o funcionário da instituição financeira percebe suportes materiais, mais percebe a oferta de suportes psicossociais, e vice-versa. Essa correlação entre ambos os suportes também foi encontrada na pesquisa desenvolvida por Correia-Lima (2017).

5.4 Relação entre suportes à aprendizagem e aquisição de competências digitais

Para analisar as 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 4 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.

Tabela 4 – 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: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2024).

Os resultados das correlações indicaram que suportes materiais e suportes psicossociais apresentaram associações estatisticamente significativas com todas as nove competências digitais. A competência “*Incentivar a equipe a inovar sendo receptivo a novas e diferentes formas de pensar*” (CD4) foi a única apresentar correlação fraca, tanto com suportes materiais como com suportes psicossociais à aprendizagem. As demais oito competências digitais se relacionam com ambos suportes com força moderada.

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 5 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 5 – 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
 $R^2 = 26,9\%$

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2024).

No modelo apresentado (Tabela 5), 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.

Quanto aos suportes psicossociais, os resultados obtidos confirmam os achados das pesquisas de Seidl, Leandro-França e Murta (2018) e de Correia-Lima (2017) realizada em outro banco público brasileiro: há relação direta e significativa entre suportes psicossociais à aprendizagem e aprendizagem de competências. Ou seja, quanto mais a organização promove suportes psicossociais, mais os indivíduos aprendem competências no ambiente de trabalho.

Contudo, em relação aos suportes materiais à aprendizagem, a presente pesquisa encontrou achados diferentes em comparação com Seidl, Leandro-França e Murta (2018) e com Correia-Lima (2017). Aqui, suportes materiais à aprendizagem se relacionaram significativamente (com intensidade moderada) com aprendizagem de competências digitais, enquanto nos dois artigos mencionados essa relação não se apresentou como significativa. Tem-se, portanto, uma inferência nova em comparação, especialmente, com os achados de Correia-Lima (2017) que utilizou o mesmo instrumento de medida de suportes (ESOAC) e em contextos semelhantes (bancos públicos brasileiros).

CONCLUSÕES

Este estudo traz contribuições campo da Aprendizagem nas Organizações ao encontrar relação significativa entre suportes organizacionais (materiais e psicossociais) à aprendizagem e aprendizagem de competências digitais em uma instituição financeira pública brasileira.

Os resultados descritivos encontrados revelaram que os esforços realizados pela gestão do banco público em questão, orientados por seu planejamento estratégico, estão

gerando efeitos de aprendizagem satisfatórios, conforme a percepção dos funcionários. O cenário apresenta que os indivíduos percebem que: (1) o banco promove suportes materiais e psicossociais à aprendizagem em níveis altos; (2) estão adquirindo essas competências digitais em níveis significativos; e (3) estão aplicando-as no dia a dia de trabalho, sem reservas.

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 no intuito de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes dos empregados em prol da aquisição de competências digitais.

Sobre a relação entre suportes organizacionais à aprendizagem e aprendizagem individual (aquisição de competências digitais), pode-se concluir que tanto os suportes materiais, como os psicossociais apresentaram impactos significativos na aquisição de competências digitais pelos funcionários. Os suportes materiais apresentam relação com força moderada e os suportes psicossociais apresentam relação com intensidade fraca, porém, também, significativa.

A pesquisa traz relevantes adições para o campo da Aprendizagem nas Organizações por relevar algumas inferências que convergem e outras divergem de achados de estudos anteriores. Por convergência, foi confirmado que suportes psicossociais à aprendizagem favorecem a aquisição de competências. Já a nova inferência diz respeito à relação direta e significativa encontrada entre suportes materiais à aprendizagem e aquisição de competências. Outros estudos (Seidl; Leandro-França; Murta, 2018; Correia-Lima, 2017) não encontraram essa relação de forma direta e significativa.

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. 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. Assim, em termos de contribuição prática, a análise dos dados coletados fornece 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.

Essa pesquisa apresentou como limitação a não consideração de variáveis mediadoras e/ou moderadoras que possam exercer efeitos na relação entre suportes à aprendizagem e aprendizagem de competências. Sugerem-se para estudos futuros, então, novos testes que permitam incluir outras variáveis como, por exemplo, o envolvimento dos funcionários em situações formais e informais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. da S.; LOIOLA, E.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem em organizações e no trabalho. *In*: BORGES, Lívia 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.). **Me-**

didadas 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.

ALA-MUTKA, Kirsti. Mapeando a competência digital: Rumo a uma compreensão conceitual. **Sevilha: Instituto de Estudos Tecnológicos Prospectivos**, p. 7-60, 2011.

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.

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.

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

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.

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.; 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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

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.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS-2**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2007

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.

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.

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.

KRAIMER, M. L., et al. Antecedents and outcomes of organizational support for development: the critical role of career opportunities. **Journal of Applied Psychology**, v. 96, n. 3, p. 96.3: 485, 2011.

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.

LIM, H.; LEE, S.; NAM, K. Validating E-learning factors affecting training effectiveness. **International Journal of Information Management**, v. 27, n. 1, p. 22-35, 2007.

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.

MUBARAK, Farooq; SUOMI, Reima. Elderly forgotten? Digital exclusion in the information age and the rising grey digital divide. **INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing**, v. 59, 2022.

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.

OGODO, Justina A. et al. Examining K-12 teachers' digital competency and technology self-efficacy during COVID-19 pandemic. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, v. 21, n. 11, 2021.

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.

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

SEIDL, J.; LEANDRO-FRANÇA, C.; MURTA, S. G. Avaliação de impacto e suporte de um curso de preparação para aposentadoria. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 18, n. 4, p. 494-502, 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.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; MOREIRA, Mayume Caires; VIEIRA, Ana Elisa Silva Fernandes. As pessoas e grupos em exclusão digital: os prejuízos ao livre desenvolvimento da personalidade e a tutela dos direitos da personalidade. **Revista Direitos Culturais**, v. 18, n. 45, p. 3-17, 2023.

VALLE, V. L. Three axioms to administrative action grounded in new information and communication technologies. **International Journal of Digital Law**, v. 2, n. 1, p. 11-28, 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. 99f. Dissertação (Mestrado em Gestão para a Competitividade) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

WANG, B.; HA-BROOKSHIRE, J. E. Exploration of digital competency requirements within the fashion supply chain with an anticipation of industry 4.0. **International Journal of Fashion Design, Technology and Education**, v. 11, n. 3, p. 333-342, 2018.