

Pedro Miguel Vieira Leal

**A transferência das aprendizagens do contexto formativo
para a prática profissional.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

PORTO – 2011

Pedro Miguel Vieira Leal

**A transferência das aprendizagens do contexto formativo
para a prática profissional.**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

PORTO – 2011

Pedro Miguel Vieira Leal

**A transferência das aprendizagens do contexto formativo
para a prática profissional.**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações, sob Orientação da Prof. Cristina Pimentão.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

À Professora Cristina Pimentão, pela qualidade da orientação prestada, pelo apoio e disponibilidade demonstradas desde o início e **sobre tudo** *por motivar-me nos momentos em que tudo parecia correr mal.*

Ao Dr. José Neves e a Dr. Marisa Pinto, pelo **apoio dedicado** *ao longo do estágio* e pela colaboração prestada na de recolha de dados.

Ao Prof. Doutor António Caetano, Docente do ICTE-IUL pela sua atenção e por ter consentido a utilização do *LTSI*.

A todos os participantes do estudo pela sua preciosa cooperação.

A todos os colegas de curso pelos melhores momentos que vivemos juntos, em especial à Marta Rodrigues, à Joana Casanova, à Raquel Manso, à Mónica Seixas e ao João Rodrigues.

A todos os professores pelo apoio, experiências e conhecimentos partilhados ao longo do curso, em particular aos que marcaram pela positiva o meu percurso académico, à Prof. Ana Sacau, Prof. Carla Barros, Prof. Carla Fonte, Prof. Rute Meneses e a Prof. Susana Teixeira.

E por fim, gostaria de deixar um agradecimento especial à minha família e aos amigos de todos os momentos.

Resumo

O objectivo deste estudo consistiu na análise de vários factores que influenciam o processo de transferência das aprendizagens do contexto formativo para o contexto de trabalho. No sentido de operacionalizar estes factores consideraram-se os construtos de transferência da formação da versão portuguesa do *Learning Transfer System Inventory* (Velada, 2007). Neste estudo, foram avaliadas três acções de formação em que participaram 40 colaboradores de uma empresa de segurança privada, sendo a maioria do sexo masculino. Os resultados encontrados mostraram que a transferência da formação neste contexto específico é, essencialmente, determinada por factores situacionais do ambiente de trabalho que permitiram explicar 38% da variabilidade da transferência. Em particular, a transferência estava relacionada, de forma positiva e significativa, com a percepção de resultados pessoais positivos na obtenção de recompensas e benefícios pela aplicação da formação no contexto de trabalho e com a dimensão cognitiva do factor sanções do supervisor no sentido em que não é percebido pelos indivíduos respostas negativas das chefias quanto à utilização das técnicas aprendidas na formação.

Palavras-Chave: Formação Profissional; Avaliação da Formação; Transferência da Formação; *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*;

Abstract

The purpose of this study consisted in the analysis of various factors that influence the process of learning transfer from the learning context to the context of work. With the purpose of operating these factors, we considered the constructs of transfer of training from the Portuguese version of Learning Transfer System Inventory (Velada, 2007). In this study, we evaluated three professional development sessions in which 40 employees of a private security company (mainly male) participated. The results showed that the transfer of training in this specific context is mainly determined by situational factors of the work environment that allowed to explain 38% of the variability of the transfer. In particular, this transfer was related, in a positive and meaningful way, with the perception of positive personal results in the acquisition of rewards and benefits by the application of learning in the context of work and with the cognitive dimension of the sanction factor by the supervisor, as negative responses from supervisors are not perceived by individuals when they use new techniques learned in training.

Key words: Training in Organizations; Training Evaluation; Transfer of Training; *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*;

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - A Formação Profissional nas Organizações - Do Diagnóstico de Necessidades à Transferência da Formação para o Contexto de Trabalho	4
1. A Formação Profissional	5
2. O Modelo Sistémico da Actividade de Formação	12
2.1 Objectivos Estratégicos e Finalidades da Formação para a Organização	14
2.2 Diagnóstico das Necessidades de Formação	15
2.3 Desenvolvimento de uma Intervenção Formativa	20
2.3.1 Definição dos Objectivos de Formação	21
2.3.2 Concepção e Programação da Formação	23
2.3.2.1 Organização dos Conteúdos Formativos.....	23
2.3.2.2 Selecção dos Métodos e Técnicas Pedagógicas.....	24
2.3.2.3 Selecção dos Participantes	30
2.4 Avaliação dos Resultados.....	31
2.4.1 Um Modelo da Avaliação da Formação.....	34
3. A Transferência da Formação para a Prática Profissional.....	41
3.1 Factores que afectam a Transferência da Formação.....	42
3.2 Modelo Sistémico da Transferência da Formação – E o desenvolvimento de um instrumento de avaliação	46
3.2.1 Capacidade Preditiva dos Factores do <i>LTSI</i> – Transferência.....	51
Capítulo II – Objectivos, Hipóteses de Investigação e Método.....	53
1. Definição do Problema	54
1.1 Objectivos de Investigação.....	56
1.2 Hipóteses de Estudo	56
1.2.1 Hipótese relativa ao primeiro objectivo específico	57
1.2.2 Hipótese relativa ao segundo objectivo específico	57
1.2.3 Hipótese relativa ao terceiro objectivo específico.....	58

1.2.4 Hipótese relativa ao quarto objectivo específico.....	59
1.2.5 Hipóteses relativas ao quinto objectivo específico	60
1.2.6 Hipótese relativa ao sexto objectivo específico	62
1.3 Método.....	62
1.3.1 Participantes	62
1.3.2 Instrumentos	64
1.3.3 Procedimento.....	67
1.3.4 Procedimentos Estatísticos	68
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	69
1. Apresentação dos resultados.....	70
1.1 Procedimentos para a análise das hipóteses formuladas	70
1.1.1 Análise da consistência interna dos factores do <i>LTSI</i>	70
1.1.2 Análise da Escala Transferência da Formação (ETF).....	72
1.1.2.1 Análise Descritiva dos Itens	72
1.1.2.2 Análise da Validade e da Consistência interna da escala.....	73
1.1.3 Análise descritiva e correlacional entre os factores do <i>LTSI</i> e a transferência... ..	74
1.2 Apresentação dos Resultados Relativos à Análise do Contributo das Dimensões do Modelo para a Predição da Transferência da Formação.....	77
1.2.1 Análise do contributo das componentes da dimensão influências secundárias na predição da transferência da formação	77
1.2.2 Análise do contributo das componentes dos factores motivacionais na predição da transferência da formação	78
1.2.3 Análise do contributo das componentes da dimensão ambiente de trabalho na predição da transferência da formação	79
1.2.4 Análise do contributo das componentes da dimensão factores de capacidade na predição da transferência da formação	80
1.3 Análise dos factores do <i>LTSI</i> em função das variáveis Sócio-demográficas	81

1.3.1 Variável Sexo	81
1.3.2 Variável Idade	82
1.3.3 Variável Habilitações Académicas.....	83
1.3.4 Variável Antiguidade na Organização	84
1.4 Análise da Transferência da Formação em função das variáveis Sócio-demográficas.....	86
2. Discussão dos Resultados	87
Conclusão	91
Referências	95
Anexos	
Anexo A - Indicadores das Qualidades Psicométricas para a Versão Portuguesa do Instrumento (<i>LTSI</i>)	
Anexo B - <i>Learning Transfer System Inventory (LTSI)</i>	
Anexo C - Autorização para a Utilização do Instrumento (<i>LTSI</i>)	

Índice de Figuras

Figura 1. A Formação como “Motor” para o Desenvolvimento Organizacional.....	7
Figura 2. Modalidades da Formação Profissional	8
Figura 3. Modelo Sistémico da Actividade de Formação	12
Figura 4. As Necessidades de Formação como um “GAP” entre o “Desempenho Desejável e o Desempenho Real”.....	16
Figura 5. Modelo Conceptual da Avaliação da Formação	46
Figura 6. Modelo Conceptual do <i>LTSI</i>	48

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. Vantagens e Desvantagens dos vários Métodos Pedagógicos	25
Tabela 1.2. Vantagens e Desvantagens dos vários Métodos Pedagógicos (continuação)	26
Tabela 2. Descrição de Vantagens e Desvantagens das Principais Técnicas Pedagógicas	29
Tabela 3.1. Definição dos Factores de Transferência do <i>LTSI</i>	49
Tabela 3.2. Definição dos Factores de Transferência do <i>LTSI</i> (continuação).....	50
Tabela 4. Definição dos Construtos “Transferabilidade” e “Sanções do Supervisor” para a Versão Portuguesa (17 Factores) do <i>LTSI</i>	51
Tabela 5. Caracterização dos Participantes	63
Tabela 6.1. Factores, Exemplos de Indicadores e Itens Relativos ao Domínio Específico de Formação	65
Tabela 6.2. Factores, Exemplos de Indicadores e Itens Relativos ao Domínio Geral de Formação	66
Tabela 7.1. Valores de <i>Alpha de Cronbach</i> para o Domínio Específico de Formação .	71
Tabela 7.2. Valores de <i>Alpha de Cronbach</i> para o Domínio Geral de Formação	71
Tabela 8. Análise Descritiva dos Itens em Função da Média e Desvio-Padrão	72
Tabela 9. Resultado da Análise Factorial da Escala de Transferência	73
Tabela 10. Médias, Desvio-Padrão e Correlações entre os Factores do <i>LTSI</i> e a Transferência da Formação	76
Tabela 11. Resultados da Análise de Regressão para a Dimensão Influências Secundárias.....	77
Tabela 12. Resultados da Análise de Regressão para os Factores Motivacionais.....	78
Tabela 13. Resultados da Análise de Regressão para os Factores do Ambiente de Trabalho.....	80
Tabela 14. Resultados da Análise de Regressão para os Factores de Capacidade	81
Tabela 15. Médias, Desvios-Padrão e Valores de <i>p</i> – Variável Sexo.....	81
Tabela 16. Médias, Desvios-Padrão e Valores de <i>p</i> – Variável Idade.....	82
Tabela 17. Médias, Desvios-Padrão e Valores de <i>p</i> – Variável Habilitações Académicas	83

Tabela 18.1. Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Antiguidade na Organização	84
Tabela 18.2. Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Antiguidade na Organização (continuação).....	85
Tabela 19. Diferenças entre Variáveis Sócio-demográficas para a Transferência da Formação	86

Introdução

São várias as mudanças que ocorrem nas organizações de trabalho, ao longo do seu ciclo de vida e que se traduzem em alterações na sua configuração estrutural, nas suas estratégias competitivas, nos seus processos produtivos, no nível das competências exigidas aos seus colaboradores e nas alterações ao nível do seu perfil profissional (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2006). Apesar do investimento, a vários níveis e das resistências que a mudança tantas vezes acarreta, ela é fundamental para que as organizações possam assegurar a sua missão, a razão pela qual existem e para que possam concretizar a sua visão, ou seja, os seus objectivos futuros.

A formação profissional é uma ferramenta à qual as organizações podem recorrer para se adaptarem às mudanças com as quais vão sendo confrontadas. Ela será um recurso importante para permitir que as mudanças sejam bem sucedidas, contribuindo para a presença de colaboradores com novas ou melhoradas competências. A formação deverá ser encarada, cada vez mais, pelas organizações, como uma condição de ajustamento contínuo ao contexto envolvente e ainda como condição que permita às Pessoas desenvolverem competências e garantir a sua empregabilidade (Gomes, Cunha, Rego, Cunha, Cardoso, & Marques, 2008). Para que a formação seja uma resposta adequada e se afirme como uma ferramenta de gestão eficaz, deverá ser enquadrada na estratégia da organização (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2001). São vários os benefícios do alinhamento da estratégia da organização com as suas políticas e finalidades de formação. Por exemplo, ela permite o preenchimento das necessidades de planeamento dos recursos humanos, actua como catalisador de mudança, estimula um clima de aprendizagem e promove vantagem competitiva à organização (Gomes et al., 2008). São portanto, as orientações estratégicas da organização que devem determinar as finalidades da formação e todo o desenvolvimento do ciclo formativo como ferramenta de mudança para a organização.

Segundo Cruz (1998), o processo de formação desenvolve-se a partir de uma sequência de várias etapas, denominada por Modelo Sistémico Geral da actividade de formação. Este ciclo, inicia-se com um diagnóstico ou levantamento de necessidades, segue-se, depois, o planeamento das actividades formativas, na sua organização e execução e termina com uma avaliação dos resultados obtidos em todo o processo.

Relativamente à avaliação dos resultados esta constitui a última fase do ciclo formativo, uma etapa considerada crítica para determinar a eficácia das intervenções, tanto a nível individual como de resultados a nível organizacional (e.g., Cruz, 1998; Kirkpatrick, 2007).

O crescimento que se tem vindo a verificar, nos últimos anos, no número de acções de formação promovidas pelas organizações e o aumento dos valores dispendidos em programas de formação para os seus colaboradores, tem apontado para a necessidade de avaliar os resultados das intervenções praticadas, como forma de justificar os investimentos realizados. Em Portugal, de acordo com o inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas realizado entre 2005 e 2007, com uma amostra de 10.000 empresas, os custos com os cursos de formação desenvolvidos pelas empresas ascenderam a 2.936.765 milhares de euros em 2005, 3.383.206 milhares em 2006 e 3.729.638 milhares de euros em 2007 (GEP, 2009).

Estudos realizados em duas grandes organizações nacionais sobre o impacto da formação, na produtividade dos trabalhadores, mostraram que as intervenções formativas realizadas, na opinião dos trabalhadores, pouco contribuíram para melhorar o desempenho a nível individual e da própria organização (Caetano, 2007). Muitas das organizações limitam-se geralmente a avaliar os resultados de formação apenas ao nível da satisfação dos formandos (e.g., Cruz, 1998; Phillips, 1996; Tannenbaum & Yukl, 1992). A temática da avaliação da formação, no contexto organizacional, tem surgido, desta forma, como uma questão ambígua quando se refere à sua operacionalização, particularmente em avaliar resultados efectivos decorrentes de um programa de formação como é a transferência das aprendizagens para a prática profissional. Segundo, Caetano e Velada (2007) as intervenções formativas têm pouco valor para as organizações, se as aprendizagens decorrentes da formação não forem transferidas e aplicadas no contexto de trabalho. A transferência da formação é um processo complexo, influenciado por vários factores como, por exemplo, a percepção dos formandos de que as novas competências são impraticáveis, a resistência dos formandos à mudança, as falhas na supervisão, as lacunas na concepção e desenvolvimento dos programas formativos e a pressão negativa dos pares (Newstrom, 1983). As dificuldades na avaliação da transferência recaem, principalmente, no carácter metodológico da aferição dos resultados de formação e por limitações impostas em processos de

mudanças que radicam das próprias organizações, na sua cultura e nos processos de introdução de alterações na organização do trabalho (Cardim, 2009).

Face ao cenário exposto e considerando as reduzidas práticas de avaliação implementadas pelas organizações, bem como a quantidade de formação que é, actualmente, investida, torna-se premente, identificar e desenvolver planos de acção sustentáveis para maximizar os resultados e o investimento dirigido à formação profissional. Assim, o presente trabalho de investigação apresenta como objectivo geral, a análise de diferentes factores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional.

Este trabalho é constituído por três capítulos. No capítulo I faz-se um enquadramento da temática da formação profissional. É abordada a definição do conceito, as suas diferentes finalidades, as diversas modalidades de formação presentes no mercado de emprego, bem como os potenciais benefícios da formação para os indivíduos e para as organizações. Seguidamente, é apresentado e caracterizado o modelo sistémico da actividade formativa (Cruz, 1998), sendo salientado a sua relevância para o sucesso de uma intervenção formativa. Neste capítulo abordam-se, também, os factores que influenciam a transferência e aplicação da formação para o contexto de trabalho, apresenta-se um Modelo Sistémico de Transferência e o desenvolvimento de um instrumento de avaliação (*LTSI*). No capítulo II, deste trabalho, são definidos os objectivos de investigação (geral e específicos), as hipóteses de estudo e a respectiva fundamentação teórica, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos estatísticos utilizados. No Capítulo III, são apresentados e discutidos os resultados encontrados à luz das hipóteses de estudo formuladas. Por fim, apresentamos a conclusão deste trabalho de investigação, onde se evidenciam os principais resultados encontrados, a sua pertinência para a prática profissional de um Psicólogo do Trabalho e das Organizações e onde se lançam algumas pontes para futuras investigações.

CAPÍTULO I – A Formação Profissional nas Organizações – Do Diagnóstico de Necessidades à Transferência da Formação para o Contexto de Trabalho

1. A Formação Profissional

O mundo actual caracteriza-se por um conjunto de transformações e mudanças aceleradas. As incertezas vividas em relação ao futuro do mundo de trabalho, e o aumento da competitividade do local para o global exigem cada vez mais a necessidade urgente de uma adaptação constante ao meio envolvente por parte dos indivíduos e das organizações. A formação direccionada para o contexto das organizações de trabalho representa mais um dos vários recursos disponíveis que permitem dar resposta às constantes necessidades que marcam um cenário mais exigente e em constante mudança do mercado de trabalho. A formação pode ser encarada pelas organizações como uma estratégia facilitadora para uma adaptação permanente, através do desenvolvimento dos diferentes actores que compõe o sistema organizacional com a finalidade de otimizar recursos que criem uma mais-valia em termos de ajustamento a médio e a longo prazo. A formação profissional é, cada vez mais, vista como um motor que constitui um factor crítico de sucesso na qualidade dos recursos humanos e no desenvolvimento, produtividade e rentabilidade de uma organização. Neste contexto, a formação profissional deve ser considerada cada vez mais uma ferramenta de gestão organizacional que deverá integrar as organizações numa óptica de desenvolvimento contínuo e não como um acontecimento isolado ou ocasional. Os conhecimentos e as competências dos trabalhadores adquiridas através da formação tornam-se cada vez mais valorizados para fazer face às rápidas mudanças tecnológicas, às diferentes e novas formas de organização do trabalho e a outros factores do meio envolvente que impõem a necessidade contínua de desenvolvimento e melhoria dos recursos humanos de uma organização. Muitas organizações investem na formação dos seus colaboradores como uma mais-valia, uma vez que, cada vez mais a formação é vista como um meio que garante e traduz um efectivo aumento de competitividade através da redução das diferenças da qualificação de mão-de-obra em relação à concorrência (Zwick, 2006). Em Portugal, de modo a assegurar a manutenção da competitividade das empresas portuguesas através da realização de acções de formação e a retirar os potenciais benefícios desta para os indivíduos e para as organizações a legislação laboral instituiu um dos vários ajustamentos que têm vindo a concentrar-se na tentativa de responder às novas necessidades de organização do trabalho e desafios do meio envolvente. A nova lei do trabalho n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro no Diário da República, 1ª série – N.º 30 como no Código anterior veio regulamentar os requisitos da Formação Profissional que

as entidades empregadoras estão obrigadas a prestar aos seus colaboradores o direito à formação, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua a pelo menos 10% dos trabalhadores da empresa, garantindo o desenvolvimento contínuo de competências de todos os trabalhadores, em qualquer ramo de actividade (Alves & Gonçalves, 2010).

Segundo Gomes et al. (2008, p. 387) a formação é *“uma condição fundamental para que as pessoas denotem bom desempenho e as empresas possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente (com menos custos) e eficaz”*.

A formação profissional neste sentido pode ser entendida como um procedimento organizado e sistemático de transmissão de conhecimentos, através da exposição de temas para um grupo, levado a cabo por um especialista (Gomes et al., 2008), com vista à aquisição de competências, conceitos ou atitudes que resultem numa melhoria do desempenho no contexto de trabalho (Goldstein, 1980), a nível individual, da equipa e da eficácia organizacional (Aguinis & Kraiger, 2009). É um dos métodos mais usados para aumentar a produtividade dos indivíduos e comunicar as metas da organização aos novos colaboradores (Arthur, Bennett, Edens, & Bell, 2003), apresentando-se directamente associada ao progresso dos indivíduos a nível pessoal e profissional e à eficiência organizacional. Neste sentido, Peretti (2001) considera que o investimento na formação deve passar por uma política que procure responder a um duplo objectivo:

- Facilitar a adaptação dos seus recursos humanos às alterações das condições de trabalho e mudanças estruturais, consequências da evolução tecnológica e evolução do contexto económico;
- Assegurar o desenvolvimento organizacional adoptando as inovações e alterações necessárias.

A eficácia organizacional, maximizada através do desenvolvimento dos seus recursos humanos é alcançada, em termos genéricos, através de quatro tipos de objectivos da formação (Camara et al., 2001):

- Desenvolver as capacidades profissionais dos recursos humanos da organização para que possam contribuir de modo eficaz para os negócios da organização (curto prazo);

- Incrementar nos colaboradores comportamentos e atitudes que lhes permitam ter maior eficiência e satisfação profissional no desempenho da função (curto/ médio prazo);
- Facilitar a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da carreira (médio prazo);
- Permitir aos indivíduos o seu desenvolvimento a nível pessoal.

Neste contexto, o objectivo final da formação profissional é, portanto promover a modificação de comportamentos nos indivíduos, como uma condição que promove o desenvolvimento e reforça o crescimento organizacional (ver Figura 1).

Figura 1. A Formação como “Motor” para o Desenvolvimento Organizacional



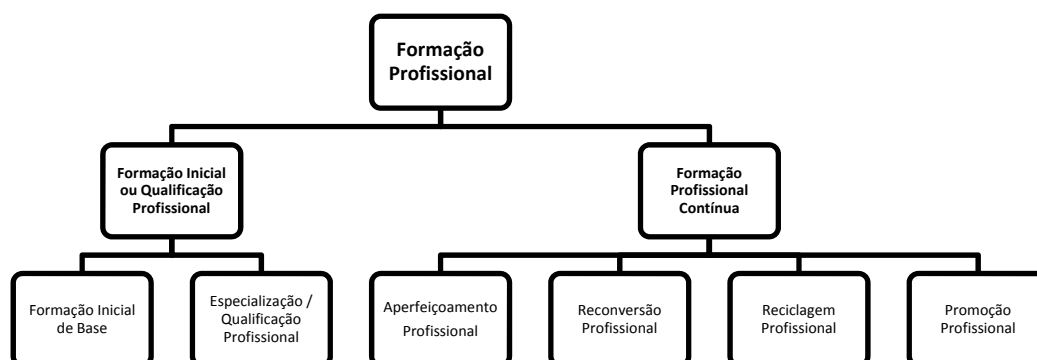
A intervenção formativa para o desempenho de funções nas organizações de trabalho é possível através de diferentes tipos de acção (Lisboa, Coelho, Coelho, & Almeida, 2007). Podem-se destacar:

- Formação de integração, orientação e acolhimento (destinam-se a integrar os novos colaboradores na organização);
- Formação técnica-funcional (apresenta como principal objectivo a transmissão de conhecimentos técnicos especializados com o propósito de melhorar o desempenho na função);
- Formação de desenvolvimento comportamental (acções que visam dotar os indivíduos de novas práticas e comportamentos no local de trabalho).

Nos seus diversos níveis de intervenção a formação profissional geralmente destina-se a obter resultados em três áreas distintas do saber, essenciais para a realização de qualquer tarefa de uma prática profissional (Gomes et al., 2008). A adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho é obtida através da aquisição de conhecimentos gerais e específicos necessários à realização da tarefa (saberes teóricos) e operar cognitivamente sobre a mesma (Saber-Saber). O cumprimento das tarefas pressupõe competências e outras capacidades apropriadas à sua execução (Saber-Fazer), e possuir atitudes, comportamentos e modos de estar adequados à função e às necessidades da organização (Saber-Ser e Estar). A cada um destes níveis do Saber encontra-se associado um perfil de competências, enquanto dimensões individuais que espelham o reflexo dos comportamentos que interessam desenvolver ou reforçar (Lisboa et al., 2007). As competências conceptuais surgem normalmente ligadas aos conhecimentos gerais e específicos do Saber-Saber, o Saber-Fazer implica competências técnicas relacionadas com procedimentos, métodos e técnicas e, por último, as competências humanas associadas ao comportamento individual compõem o perfil profissional do Saber-Ser e Estar exigido para o desempenho da função.

A actividade de formação na sua área de aplicação engloba uma enorme diversidade de campos de actuação. A formação profissional inserida no mercado de emprego reveste-se de várias modalidades e formas de organização ajustadas às diferentes necessidades de formação (Cruz, 1998; art.º 12 do Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro de 1991) que se esquematizam na Figura 2.

Figura 2. Modalidades da Formação Profissional



As várias modalidades existentes servem populações-alvo com características diferentes e também se diferenciam pelos seus tempos de duração, metodologias e pressupostos, de acordo com as suas finalidades e objectivos (Cardim, 1993).

O processo de formação profissional pode ser dividido em duas modalidades: Formação Inicial ou Formação Contínua. Relativamente à primeira modalidade, este tipo de formação destina-se a conferir uma qualificação profissional inicial e uma preparação para a vida adulta. A formação profissional contínua destina-se a potenciar a formação inicial de base e a actualizar conhecimentos, a desenvolver práticas de acordo com as necessidades pessoais e profissionais dos indivíduos de forma a potenciar a sua adaptação e desenvolvimento às novas exigências e condições do meio. A Formação Inicial pode subdividir-se em inicial/base ou em especialização profissional. A primeira sub-modalidade visa a preparação e integração para a vida adulta ou vida profissional, através do desenvolvimento de competências básicas e indispensáveis que facilitem a integração e proporcionem a habilitação inicial necessária ao desempenho das tarefas de uma determinada função. Quando se fala em especialização profissional ao nível da formação inicial considera-se todo um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que necessitam de ser aperfeiçoados, desenvolvidos e aprofundados com o objectivo de melhorar as práticas já interiorizadas no desempenho das tarefas profissionais.

Por sua vez, a Formação Profissional Contínua inclui quatro sub-modalidades, no essencial (Cruz, 1988): Aperfeiçoamento; Reconversão; Reciclagem e Promoção. Segundo Tomás, Antunes, Campos, Silva, e Sousa (2001), as sub-modalidades que compõem a formação contínua têm objectivos distintos: o Aperfeiçoamento é um tipo de formação que visa complementar e melhorar as necessidades identificadas ao nível de conhecimentos, comportamentos, capacidades práticas e atitudes que surgem após uma formação inicial; A Reconversão consiste numa tipologia que implica uma formação de base seguida de especialização e normalmente este tipo de intervenção visa dar uma qualificação diferente da já possuída, para exercer uma nova actividade profissional; A Reciclagem define o tipo de formação que tem como finalidade a actualização ou aquisição de novos conhecimentos, competências ou atitudes dentro da mesma função, assente numa lógica de actualização devido nomeadamente a progressos científicos e tecnológicos; Por fim, a Promoção visa dar um nível de qualificação mais elevado no escalonamento hierárquico profissional.

Os potenciais benefícios decorrentes da formação profissional não se restringem apenas às pessoas, mas também têm um impacto positivo para a eficácia organizacional. A formação mais do que um custo deve ser interpretada como investimento pelo valor que acrescenta para as organizações. Por exemplo, ela constitui um elemento catalisador de mudança, um factor promotor do desempenho dos colaboradores e da resolução de problemas operacionais, do preenchimento das necessidades dos recursos humanos, pela vantagem que garante quando inserida na estratégia da organização melhora o desempenho a todos os níveis e por fim, actua directamente sobre o incremento da produtividade impulsionando o desenvolvimento organizacional (Cardim, 1993; Gomes et al., 2008).

A eficácia organizacional depende em larga medida da eficácia das pessoas que se inserem no processo organizativo da empresa (Camara et al., 2001). A nível individual a formação pode apresentar potenciais benefícios no desenvolvimento pessoal dos colaboradores e em factores relacionados com o desempenho da função, como por exemplo, motivação, inovação, *empowerment*, conhecimentos, desenvolvimento de competências técnicas, realização pessoal e autoconfiança, entre outros (Aguinis & Kraiger, 2009). Segundo Mello (2002), a formação permite ainda à organização trabalhadores mais flexíveis, que podem assumir várias responsabilidades e terem uma compreensão mais holística do que a organização faz e do papel que desempenham, como garante também aos trabalhadores maior capacidade de negociação com a empresa e a manutenção da sua empregabilidade num contexto de desenvolvimento rápido, de mudanças de emprego e processos de trabalho.

Com base em dados das estatísticas oficiais do Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP, 2009) do Ministério do Trabalho e Segurança Social, o panorama da formação profissional tem vindo a comportar uma situação de crescimento significativo na sua aplicabilidade entre as organizações. De acordo com o relatório do “Inquérito ao Impacte da Formação Profissional nas Empresas”, realizado com uma amostra de 10.000 empresas com uma taxa de resposta de 57.5%, os resultados evidenciam um aumento em 10.3%, entre 2005 e 2007 na percentagem das empresas a proporcionarem cursos de formação profissional aos seus colaboradores e um aumento de 7.7% nas pessoas em cursos de formação. Neste período, 93.3% das empresas que ministraram formação aos seus colaboradores indicaram alterações a vários níveis na empresa, tais como: maior adaptação dos trabalhadores às exigências do posto de

trabalho (81.4%); maior qualidade dos bens e serviços produzidos (79.7%); aumento da satisfação dos clientes (79.5%); aumento do grau de satisfação no trabalho (76.7%); e melhoria das condições de saúde, higiene e segurança no trabalho (75.2%).

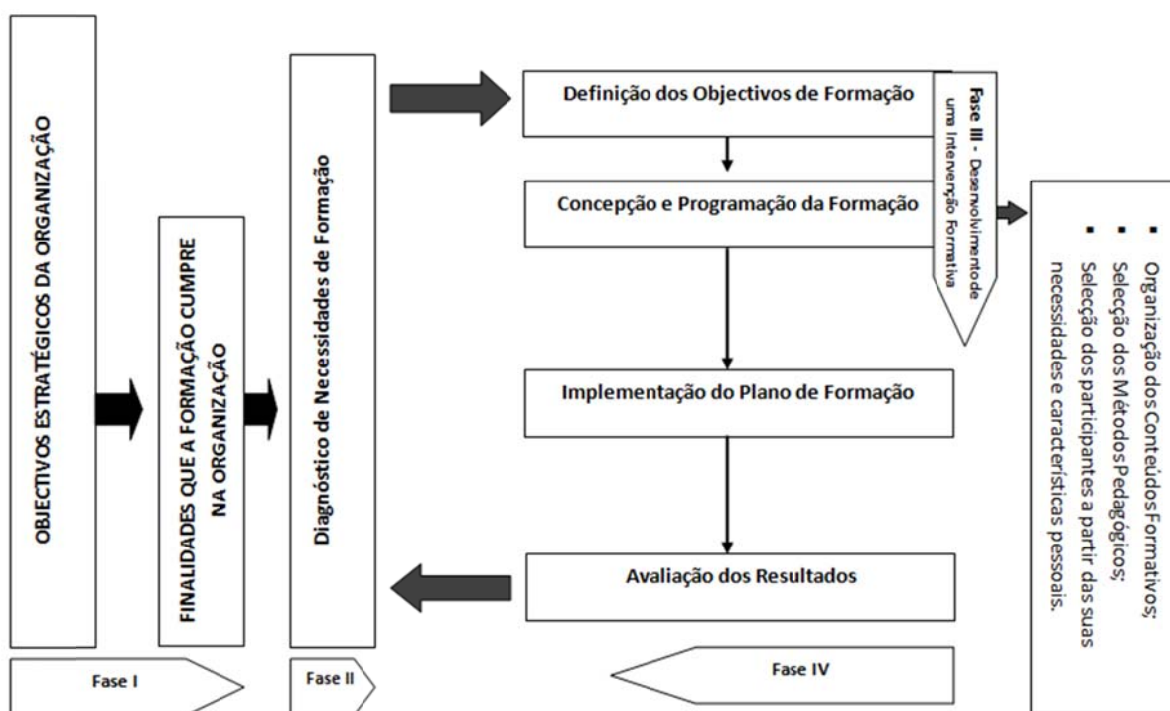
Por fim, a qualidade e o desenvolvimento das práticas de formação em Portugal tem sido apoiada pela Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, através da certificação profissional das entidades formadoras, reforçando a qualidade da actividade formativa nas organizações nacionais. A acreditação para as entidades formadoras significa o reconhecimento de capacidades e competências para intervir ao nível da formação, traduzindo-se numa mais-valia em termos de posicionamento de mercado.

2. O Modelo Sistémico da Actividade de Formação

O desenvolvimento e a implementação de uma intervenção formativa é um processo faseado, organizado através de uma sequência de várias etapas conexas.

As políticas de formação e a gestão estratégica das organizações constituem o suporte que determina todo o processo do ciclo formativo (Gomes et al., 2008). O processo de desenvolvimento da formação nas organizações inicia-se com um diagnóstico ou levantamento de necessidades, continua com a programação das actividades formativas, na sua organização e execução e termina com uma avaliação dos resultados obtidos em todo o ciclo formativo (ver Figura 3).

Figura 3. Modelo Sistémico da Actividade de Formação



Fonte: Adaptado de Cruz (1998, p. 52).

Com base na figura acima apresentada, toda a formação dirigida para as organizações, deveria caracteriza-se pela necessidade de definir inicialmente as finalidades da formação para a organização em função daquilo que é a própria estratégia e objectivos da organização. O diagnóstico das necessidades de formação surge como

parte integrante da acção e pela forma como determina o desenrolar de todo o processo (ciclo de formação). Conforme Cruz (1998) a avaliação de necessidades de formação é o primeiro passo para uma intervenção eficaz. É a base para as etapas subsequentes do processo, principalmente para a definição dos objectivos pedagógicos, elaboração de programas de formação e na identificação de critérios relevantes para medir a eficácia da intervenção (Brown, 2002; Cekada, 2010; Cruz, 1998; Tannenbaum & Yukl, 1992).

A concepção e programação da formação é uma fase que oferece informações sobre como maximizar os benefícios da formação (Aguinis & Kraiger, 2009). A investigação nesta área normalmente envolve os objectivos de aprendizagem, características dos formandos e conhecimento actual sobre processos de aprendizagem (Tannenbaum & Yukl, 1992) e sobre métodos específicos de formação (Aguinis & Kraiger, 2009). Na literatura sobre avaliação da formação a concepção e desenvolvimento dos programas de formação (*Design da Formação*) é considerado uma condição determinante no processo de transferência de novas aprendizagens e sua aplicação no retorno ao posto de trabalho (Holton, 1996, 2005).

Relativamente à avaliação dos resultados é a última fase do ciclo formativo e permite determinar a eficácia da intervenção formativa a vários níveis. Nesta etapa, a avaliação da formação propõe-se a apurar os resultados obtidos em termos da aprendizagem por parte dos formandos, a medida em que a formação desencadeou uma mudança ou melhoria do desempenho da função e a medida em que a formação praticada atingiu o funcionamento da organização (Caetano & Velada, 2007). Desta forma, é possível averiguar em que medida os resultados obtidos justificam os investimentos realizados (Cruz, 1998), melhorar os programas de formação, determinar a eficácia de um programa de formação, assegurar o cumprimento da aprendizagem, maximizar e demonstrar o valor da formação e por fim, alinhar a formação com a estratégia da organização (Kirkpatrick, 2007).

Seguidamente é enumerado cada uma das fases reproduzindo a sequência em que são apresentadas no modelo sistémico da actividade de formação.

2.1 Objectivos Estratégicos e Finalidades da Formação para a Organização

Todo o processo de desenvolvimento da formação nas organizações é estabelecido por uma etapa prévia de análise dos objectivos estratégicos e finalidades da formação para a organização. Neste sentido, a actividade da formação conforme Caetano e Vala (2002, p. 332) “...*aparece como o instrumento por excelência facilitador do processo de mudança, contribuindo poderosamente para o desenvolvimento de novas competências organizacionais*”.

Neste contexto a política de formação de uma organização deve apresentar como finalidade, a adaptação dos seus recursos humanos às mudanças estruturais, às alterações nas condições de trabalho, resultantes da evolução tecnológica e do contexto económico e ainda assegurar o desenvolvimento da própria empresa (Peretti, 2001). A transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função constitui o propósito básico da formação e pode assumir diferentes formas, desde o aperfeiçoamento, à reciclagem, à reconversão e promoção profissional (Cruz, 1998).

Num estudo realizado por Cruz (1998), os resultados evidenciaram que em mais de metade das empresas portuguesas, a principal finalidade da formação direcciona-se para o desenvolvimento pessoal em contexto profissional. Um terço das empresas da amostra em estudo, caracterizam-se por desenvolver actividades de formação que procuram reforçar uma adaptação dos indivíduos às tarefas em diferentes momentos do seu percurso profissional.

Os dados estatísticos revelam que o Desenvolvimento Pessoal e Enquadramento na Organização são as áreas de formação que apresentam o maior número de horas gastas em cursos de formação para o triénio 2005-2007 (GEP, 2009).

Segundo Gomes et al. (2008) o alinhamento da estratégia da organização com as políticas de formação apresenta alguns benefícios, tais como preenchimento das necessidades de planeamento dos recursos humanos, actuar como catalisador de mudança, estimular um clima de aprendizagem e promover vantagem competitiva à organização.

Num panorama de gestão estratégica da organização a formação profissional pode considerar-se um instrumento essencial para o cumprimento da estratégia que

beneficia a organização de níveis progressistas de competitividade (Tannenbaum & Yukl, 1992). Em termos de gestão, são as orientações estratégicas da organização que vão determinar as finalidades que a formação irá ter como ferramenta de mudança para a organização.

Os benefícios promovidos pela formação encontram-se directamente relacionados com a qualidade da concepção, planeamento e implementação das intervenções alcançadas. Desta forma, segundo Tannenbaum e Yukl, (1992, p. 412) “*A eficácia da formação é determinada em parte pela profundidade da análise de necessidades, pela qualidade do design da formação, mas outros factores também contribuem para a eficácia da formação, incluindo as próprias características dos formandos*”.

2.2 Diagnóstico das Necessidades de Formação

O diagnóstico de necessidades de formação é o procedimento técnico que inicia o ciclo de formação. É a etapa que prevê a recolha da informação essencial para o desenvolvimento de todo o ciclo formativo, na sua concepção, planeamento e organização, determinando de forma directa e indirecta todas as fases seguintes do processo de formação. O diagnóstico de necessidades, segundo Mitchell (1998, como citado em Caetano & Vala, 2002, p. 342) “... *também designado por análise, levantamento ou definição das necessidades de formação pode ser muito simplesmente definido como uma verificação sistemática e organizada dos problemas que uma determinada organização tem e podem ser resolvidos através da formação*”. Para Brown (2002, p. 569) “*é um processo contínuo de recolha de dados para determinar quais as necessidades de formação existentes de modo a que a formação possa ser desenvolvida para ajudar a organização a alcançar os seus objectivos*”.

Segundo Cardim (2009) o levantamento de necessidades de formação visa determinar um conjunto de disfunções no desempenho ou problemas da organização que possam ser superadas através de uma intervenção formativa. Geralmente, as necessidades identificadas são resultado da discrepância entre o nível de desempenho desejável, exigido ou expectável e o desempenho real ou seja das competências actuais no exercício de uma profissão (ver Figura 4).

Figura 4. As Necessidades de Formação como um “GAP” entre o “Desempenho Desejável e o Desempenho Real”



Os problemas podem ocorrer particularmente devido a três tipos de causas, de natureza individual, causas organizacionais e do meio envolvente. A nível individual pode denotar-se problemas com diferentes origens no desempenho das funções, desde a falta de competências básicas até ao incumprimento dos objectivos de trabalho delegados ao trabalhador de acordo com as metas estabelecidas pela organização. Para a organização as necessidades de formação podem advir através dos indicadores de produtividade, introdução de novas tecnologias, indicadores de satisfação dos clientes, entre outras razões. O posicionamento da organização no meio envolvente pode também ele ser um factor de mudança que submeta à necessidade de formação, para o desenvolvimento de novas competências ou das já existentes como meio de adaptação ou como efeito da própria orientação estratégica da organização. É um processo que se caracteriza pela complexidade na sua operacionalização pelos diferentes níveis de análise das necessidades, o que implica a participação de diferentes actores nos diversos níveis e também submete à utilização de técnicas específicas para a recolha de dados a que um diagnóstico obedece.

O processo ocorre tipicamente sobre os três níveis de análise apresentados no modelo de Análise Organização-Tarefa-Pessoa de McGehee e Thayer (1961). Este constitui o modelo referência sobre avaliação de necessidades de formação (Goldstein, 1980; Latham, 1988; Morano, 1973; Tannenbaum & Yukl, 1992; Wexley, 1984). A

categorização proposta por este modelo considera três etapas: Análise Organizacional, Análise Individual e Análise das Tarefas.

No que concerne ao Nível Organizacional o objectivo passa por analisar a organização como um todo, de modo a perceber onde e quando a formação é necessária (Goldstein, 1980; Morano, 1973). Neste sentido Latham (1988), refere que a análise de necessidades de formação deve ser feita com base nos objectivos estratégicos da organização, através do desenvolvimento de programas de formação que minimizem uma consequente perda técnica dos seus recursos humanos. Goldstein e Ford (2002) reforçam que este tipo de análise inicia-se por uma avaliação dos objectivos a curto e a longo prazo da organização, bem como a análise da existência de possíveis variáveis que possam afectar esses mesmos objectivos, salientado ainda a importância de um clima positivo de formação como uma componente que pode afectar a transferência de comportamentos e conhecimentos adquiridos em formação para o contexto de trabalho. Conforme Caetano e Vala (2002) as variáveis abordadas a nível organizacional passam por indicadores de eficácia e eficiência, cultura organizacional, competências requeridas pela organização e informação acerca dos clientes.

A análise do indivíduo requer em primeiro lugar identificar quais os potenciais formandos e posteriormente as necessidades que determinam problemas no desempenho da função (Cruz, 1998). Tannenbaum e Yukl (1992) salientam que uma inadequada análise individual pode resultar num nível desajustado de conhecimentos para as pessoas erradas e deste modo é necessário determinar os indivíduos que evidenciam os requisitos em termos de atitudes, de conhecimentos e de motivação para beneficiarem da formação desenvolvida. Os indivíduos com um baixo nível de competências e motivação são os menos habilitados a ter sucesso e devem por isso realizar um programa de preparação antes de integrarem um programa específico de formação.

Para Caetano e Vala (2002) a análise do indivíduo é conseguida através da avaliação do desempenho do colaborador em cada competência, com as discrepâncias verificadas na performance de um nível de desempenho desejado. Estes autores consideram as seguintes variáveis de estudo neste nível de análise: *Out-put* (indicadores de performance, transformações objectivas e medíveis na realidade profissional e testes de avaliação de conhecimentos profissionais); requisitos para a auto-formação; atitudes, avaliadas pelos clientes internos e externos; e as competências relacionadas com

determinados critérios de eficácia. Goldstein e Ford (2002) sublinham que uma análise a este nível deve ter em conta as rápidas mudanças que ocorrem nos dias de hoje, uma vez que um desajustamento verificado no desempenho de uma função pode exigir diferentes estratégias e combinações em outras intervenções.

O sistema de avaliação de desempenho constitui uma das diversas fontes de informação no levantamento de necessidades que permitem a identificação de áreas críticas no desempenho das funções, conjuntamente com a recolha de opiniões junto das chefias e de outros colaboradores através de outras metodologias de recolha de dados tais como, questionários e entrevistas (Gomes et al., 2008).

Na análise das tarefas importa identificar e analisar qual o conjunto de tarefas a realizar no trabalho e os requisitos exigidos aos colaboradores em termos de conhecimentos, competências e comportamentos para um bom desempenho da sua função (Cruz, 1998). É um nível de análise que utiliza principalmente como metodologia de investigação a análise de conteúdo do trabalho assente nas técnicas e nos métodos de análise de funções (Gomes et al., 2008). Outras propostas compreendem a antecipação de futuras necessidades de formação, que envolvem o método dos incidentes críticos, a utilização de simulações de desempenho (*role-playing*, jogos de gestão), e outro tipo de metodologias de investigação tais como, a utilização de questionários, entrevistas individuais e em grupo (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998).

Quanto às técnicas específicas de recolha de informação, necessárias para um diagnóstico de necessidades de formação, as metodologias utilizadas e os seus critérios de selecção são diversos. Steadham (1980) analisou diferentes métodos de avaliação de necessidades. Nos métodos qualitativos, por exemplo o *focus* grupo e as entrevistas apresentam como principais vantagens a auscultação directa das pessoas envolvidas e possibilitam diferentes percepções e opiniões das questões debatidas. Por sua vez, os métodos quantitativos como, por exemplo, os questionários constituem um dos instrumentos mais utilizados na recolha de dados, mas apresentam como desvantagem a clareza e a natureza da informação recolhida.

Independentemente da metodologia escolhida para um processo de avaliação de necessidades a abordagem deverá integrar os planos estratégicos da organização, garantindo uma mudança nas necessidades da organização (McClelland, 1992). O modelo proposto por este autor para um levantamento de necessidades é organizado em

sete etapas. A quarta etapa do modelo apresenta alguns critérios a considerar na escolha da metodologia de avaliação de necessidades, tais como o tempo necessário para conduzir a avaliação, a experiência e o conhecimento do avaliador (interno ou externo à organização), os factores de custo na utilização de recursos (internos ou externos), o grau de fidelidade exigido e o grau de confidencialidade imputado aos métodos usados.

Goldstein e Ford (2002) consideram que a escolha dos métodos na condução de um processo de avaliação de necessidades deve ser uma selecção cuidada, uma vez que é importante desenvolver uma recolha de informação com qualidade. Referem ainda que cada método tem as suas próprias características e por este motivo podem condicionar o tipo e a qualidade da informação obtida. Por esta razão sugerem que a condução de um processo de levantamento de necessidades deve incluir vários métodos e ainda diversificadas fontes de informação como por exemplo, colaboradores, supervisores e chefias.

A análise de necessidades comporta fundamentalmente dois aspectos: a análise qualitativa que tem como finalidade determinar as necessidades de formação nos vários domínios do saber (saber, saber-fazer, saber-estar) e uma análise quantitativa que visa essencialmente a determinação do número de pessoas a formar (Oliveira, 1999).

Este nível de actuação, segundo Cardim (2009) prevê algumas especificidades técnicas, tais como:

- É diferente para cada entidade em particular, ou seja, ainda que idêntica no desenvolvimento e aplicação de metodologias e instrumentos de diagnóstico de necessidades de formação, deve ser um processo ajustado à realidade específica de cada organização;
- Deve ser um processo fundamentado numa lógica e metodologia de investigação em ciências sociais, adaptado às características particulares de cada organização e às respostas que a formação profissional pode encontrar;
- Enquadra-se no processo de desenvolvimento da formação numa organização, ou conjunto de organizações, uma vez que é resultado de um conjunto de análises prévias e decisões relativas aos benefícios da realização de formação inserida no quadro de actividades, determinado pela organização como relevantes.

Um estudo realizado por Cruz (1998) permitiu verificar que a avaliação de necessidades de formação constitui um procedimento usado com frequência na maioria das empresas portuguesas (69.4%) para uma amostra de 353 organizações. Verificou-se que 51.6% das empresas apresentavam uma periodicidade anual, 8.2% referiam que o levantamento de necessidades é realizado semestralmente e 2% mencionam uma periodicidade trimestral neste tipo de acção. Este trabalho permitiu chegar a três principais conclusões:

- O levantamento de necessidades para a realidade das organizações portuguesas envolve a participação de diversos actores com diferentes posicionamentos específicos dentro das organizações. É um processo essencialmente realizado por elementos pertencentes à hierarquia: intermédia, de topo e chefia directa;
- As fontes de informação utilizadas no levantamento de necessidades de formação estão dependentes do grau de complexidade do meio interno de cada empresa e dos sistemas de controlo utilizados para o gerir. As fontes de informação mais utilizadas entre as empresas são a entrevista às chefias, a consulta de documentos com direcções estratégicas e as fichas de avaliação de desempenho;
- A identificação de necessidades suporta a construção de um plano de formação, distinto de empresa para empresa, em função da participação de diferentes actores na concepção, que caracteriza a estrutura interna de cada organização.

2.3 Desenvolvimento de uma Intervenção Formativa

A eficácia de uma intervenção formativa depende fortemente da qualidade da sua programação (Gomes et al., 2008). São vários os factores nesta fase do ciclo de formação que condicionam o sucesso de uma acção formativa, por exemplo:

- Adequação dos programas às necessidades da organização;
- Qualidade do material exposto (o material deve ser adequado aos objectivos da formação e também ajustado as características dos formandos como por exemplo ao seu nível de literacia e experiência);
- Qualidade dos formadores;
- Motivação e qualidade dos formandos.

Depois de um diagnóstico de necessidades de formação a próxima fase prevê a programação da formação. De acordo com Tannenbaum e Yukl (1992) a concepção da formação engloba os objectivos de aprendizagem, as características dos formandos, o conhecimento sobre processos de aprendizagem e outros aspectos práticos relativos a restrições e custos de formação.

A concepção da formação é uma etapa que determina o suporte para planeamento do plano de formação (Barata & Alves, 2005). Esta etapa inclui:

- a) Concepção e planeamento das acções que devem ser tomadas para intervir ao nível das lacunas identificadas nas competências;
- b) Definição dos critérios de avaliação dos resultados da formação e monitorização dos processos de formação.

Esta fase pode decompor-se em várias sub-etapas, geralmente inicia-se pela definição dos objectivos de formação em função das necessidades identificadas, definem-se os conteúdos, o método formativo e os destinatários.

2.3.1 Definição dos Objectivos de Formação

Conforme Gomes et al. (2008, p. 404) “*O resultado mais importante da fase de identificação ou diagnóstico de necessidades é a definição dos objectivos de formação*”. Um objectivo de aprendizagem é a tradução pedagógica de uma competência (I.Q.F., 2004). Neste sentido, os objectivos a alcançar com determinada acção de formação traduzem os resultados ou competências finais sobre os conteúdos que os formandos deverão dominar no final da acção. Cascão e Cunha (1998) consideram que neste contexto, os objectivos cumprem as seguintes funções:

- Clarificação das intenções e procedimentos da formação;
- Comunicação entre os vários intervenientes na formação;
- Orientação para os formadores e formandos;
- Os objectivos são factores de maior objectividade e rigor na avaliação;
- Potenciam a rentabilização da formação através da racionalização, operacionalização, eficácia e produtividade do processo formativo.

Numa tentativa de delimitar o conceito ao contexto formativo os objectivos de aprendizagem têm de apresentar um carácter essencialmente pedagógico, afigurarem-se como um instrumento de gestão do projecto formativo, constituírem o ponto de partida para definir a estratégia pedagógica, possibilitarem uma descrição dos resultados de aprendizagem esperados e a alcançar pelos formandos e por fim determinam a intenção pedagógica do ciclo formativo (Ferrão & Rodrigues, 2000).

Os objectivos de aprendizagem devem definir-se previamente, enunciar-se de forma clara e explícita, ajustados às especificidades dos contextos e as características dos formandos (I.Q.F., 2004). Neste sentido, a importância de objectivos bem precisos deve-se, em grande medida, pelas seguintes razões:

- Suporta a estruturação da acção, estabelecendo a primeira etapa daquilo a que designamos por concepção da formação;
- Permite esclarecer e apoiar os vários actores intervenientes numa acção formativa, ao nível do processo de construção, condução e avaliação das acções de formação;
- Assegura a correspondência entre aquilo que são as necessidades da empresa em termos de competências a desenvolver por parte dos seus colaboradores e as aprendizagens que a acção formativa visa desenvolver;
- Facilita a definição da estratégia avaliativa a desenvolver, na medida em que exige, à partida, a clara identificação dos resultados a alcançar com a intervenção formativa.

Os objectivos podem ser formulados a vários níveis de generalidade. De acordo com Ferro, Fonseca, Botelho, e Rocha (1998) de um modo geral pode considerar-se dois níveis de objectivos:

- a) Os Objectivos de Formação que constituem a principal finalidade da formação servindo uma directriz para a globalidade da intervenção. As metas dos objectivos de formação ao contrário das finalidades expressam de forma explícita os resultados esperados em termos de perfil de saída dos formandos com dada intervenção formativa.
- b) Os Objectivos Pedagógicos decompõem-se em objectivos gerais e específicos. O objectivo geral prevê os resultados esperados no final de uma intervenção formativa, ao nível de competências a adquirir pelos formandos. Os objectivos

específicos visam a decomposição do objectivo geral em capacidades e comportamentos mais específicos e servem como medida de avaliação para os objectivos finais.

Em suma, a definição dos objectivos pedagógicos representam a fase inicial da programação da formação essencial para o desenvolvimento do ciclo formativo, uma vez que prepara a base para a escolha do método pedagógico, meios e conteúdos temáticos, sem uma formulação clara e explícita dos objectivos não se sabe se estes foram atingidos e não é possível proceder-se a uma avaliação objectiva e rigorosa, e por fim, os objectivos bem formulados possibilitam aos formandos um meio de organizarem os seus esforços para os alcançar (Ferro et al., 1998).

2.3.2 Concepção e Programação da Formação

2.3.2.1 Organização dos Conteúdos Formativos

O que é ensinado na formação geralmente é um processo preparado em função dos resultados obtidos na fase do levantamento de necessidades de formação. Os conteúdos do programa de formação dizem respeito à informação a ser aprendida, preparado e orientado para os objectivos de formação e ajustado às características dos formandos (Gomes et al., 2008).

Segundo o I.Q.F. (2004, p. 141) *“Um dos aspectos críticos na construção de uma proposta pedagógica é, precisamente, a delimitação dos conteúdos de formação a desenvolver, assim como a natureza desses mesmos conteúdos, já que da maior ou menor adequação dos conteúdos da formação às necessidades dos públicos-alvo depende a maior ou menor capacidade para dar uma resposta eficaz aos desafios colocados pelos respectivos contextos de trabalho”*.

Na organização dos conteúdos programáticos, Peretti (2001) refere que a formação pode ser uma formação geral, direccionada para o desenvolvimento do nível geral de conhecimentos dos formandos, ou uma formação técnica que visa desenvolver o seu perfil de competências profissionais. Conforme Barata e Alves (2005) os conteúdos do programa formativo traduzem os conhecimentos e capacidades que os

formandos devem deter no final da intervenção formativa. Segundo os autores os conteúdos de formação devem ser orientados para:

- Fornecer conhecimentos;
- Capacitar para o seu uso na prática;
- Melhorar o comportamento do participante na equipa de trabalho;
- Antecipar necessidades;

Os temas programáticos são organizados conforme um conjunto de factores. Regra geral, os conteúdos são seleccionados em função das necessidades específicas dos indivíduos, designadamente, das competências críticas a desenvolver, do tempo previsto para o programa formativo, das formas de organizar a formação anteriormente seleccionadas e das expectativas de uma eventual certificação (I.Q.F., 2004).

A validade de conteúdo do que é ensinado na formação tem sido uma variável da concepção da formação estudada por alguns autores (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Holton, Bates, Syler, & Carvalho, 1997). Segundo Baldwin e Ford (1988) quanto mais o conteúdo do programa reflectir as necessidades do ambiente de trabalho então maior será a motivação dos formandos para aplicarem esses conteúdos na função. Para Holton (1996) o grau em que os formandos percebem que o conteúdo da formação responde adequadamente as exigências do contexto de trabalho representa uma variável importante da concepção da formação que influencia os resultados da formação principalmente ao nível do desempenho individual do contexto formativo no retorno à prática profissional.

2.3.2.2 Selecção dos Métodos e Técnicas Pedagógicos

Uma vez definidos os conteúdos temáticos, a escolha do método de formação mais adequado é outra questão determinante, constituindo uma condição que facilita ou limita a eficácia do processo formativo.

Segundo Ferro et al. (1998, p. 4) “*Os métodos utilizados na Formação Profissional, assumem uma importância tão grande que os conteúdos dos programas têm reflexos diferentes nos formandos consoante se utilizam métodos passivos ou activos*”.

O método formativo pode ser definido como procedimento técnico-pedagógico que permite a aquisição de conhecimentos ou a transformação de comportamentos através de uma metodologia adequada aos objectivos definidos e as características dos formandos (Lisboa et al., 2007). Neste sentido, os métodos de formação visam essencialmente dois propósitos: a) organização e sistematização de procedimentos; b) atitudes de formadores e formandos, encontrando-se directamente ligados a teorias e práticas que tornam possível a aquisição de conhecimentos e aprendizagem de procedimentos, hábitos e atitudes (Ferro et al., 1998).

Destacam-se, os métodos pedagógicos mais frequentemente utilizados em contexto formativo (ver Tabela 1.1. e Tabela 1.2.).

Tabela 1.1.

Vantagens e Desvantagens dos Vários Métodos Pedagógicos

	Descrição do Método	Principais Vantagens	Principais Desvantagens
Método Expositivo (Exposição Oral)	É um método não participativo, essencialmente utilizado na transmissão de conteúdos teóricos com profundidade. Assenta numa dicotomia entre emissor (orador) e receptores (ouvintes).	<ul style="list-style-type: none"> • Permite transmitir grande quantidade de informação teórica num curto espaço de tempo; • Possibilita expressar um raciocínio lógico, do princípio ao fim, sem interrupções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificulta a avaliação da progressão dos formandos em termos de aprendizagem; • Não é contemplado o ritmo de aprendizagem dos formandos; • Não implica a participação directa dos formandos na acção.
Método Demonstrativo (Saber-Fazer)	É um método que assenta na apresentação de uma determinada técnica aos formandos, que se deseja repetida sucessivamente até ser interiorizada. É o método mais indicado para aprendizagens de carácter técnico.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita a aprendizagem do Saber-Fazer com grande eficácia que se traduz numa automatização posterior de procedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica que os formandos tenham um prévio conhecimento teórico dos problemas contidos na aplicação prática dos mesmos.

Fonte: Adaptado de Ferrão e Rodrigues (2000, pp. 128-140)

Tabela 1.2.

Vantagens e Desvantagens dos Vários Métodos Pedagógicos (continuação)

	Descrição do Método	Principais Vantagens	Principais Desvantagens
Método Interrogativo (Método complementar)	É um método com maior interacção, permite esclarecer dúvidas, avaliar opiniões e consolidar conhecimentos. Caracteriza-se por um conjunto de interacções entre formador e formando, orientado e preparado pelo formador.	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliza a atenção dos formandos; • Respeita o ritmo do grupo; • Promove a reflexão; • Facilita a compreensão; • Promove a análise e capacidade crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica o conhecimento prévio por parte dos formandos acerca do assunto; • Necessita de um trabalho de preparação muito cuidado; • É um método pedagógico que não deve utilizado em exclusividade.
Método Activo (Participativo)	É um método que integra os três níveis do saber: Saber-Saber, Saber-Fazer e Saber-Ser. Caracteriza-se por uma participação activa por parte dos formandos e é mais adequado a transmissão de saberes mais práticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de aprendizagem activo que visa a autonomia do formando; • É um método participativo que promove a discussão de conhecimentos a aprender e auto-educação do formando; • Baseia-se na simulação de situações reais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige ao formador uma preparação muito cuidada e competências nos diversos níveis do saber; • Adequado a pequenos grupos.
Método de Casos (Método Activo)	Caracteriza-se por ser um método activo que procura a resolução, por parte dos formandos, de um caso prático. Permite a simulação de situações reais.	<ul style="list-style-type: none"> • Implica a integração entre o saber e saber-fazer; • Promove aquisição de competências a aplicar posteriormente no local de trabalho; • Possibilita aos formandos a complexidade e diversidade de soluções possíveis para uma problemática; • Favorece o diálogo e a participação activa dos formandos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige ao formador um grande trabalho de preparação na elaboração do caso, de forma a prever todo um conjunto de situações não previstas e estar preparado para orientar os formandos.

Fonte: Adaptado de Ferrão e Rodrigues (2000, pp. 128-140)

Cada método pedagógico apresenta em si vantagens e desvantagens de tal forma que face a uma situação concreta de formação o desafio coloca-se em escolher o (s) método (s) mais eficaz (es).

A escolha do método pedagógico mais eficaz varia em função do propósito, da natureza do comportamento que se pretende atingir (Casção & Cunha, 1998), dos objectivos de formação, das características dos formandos e da eficácia dos critérios de

selecção utilizados (Tannenbaum & Yukl, 1992) e em função de constrangimentos organizacionais existentes (Cruz, 1998).

De acordo com Ferrão e Rodrigues (2000) a escolha de um método deverá ter em consideração os seguintes critérios de selecção, entre outros: a) objectivos para a actividade formativa; b) o ritmo de aprendizagem dos formandos; c) o contexto da actividade formativa (população a que se destina); c) a disponibilidade dos recursos humanos e físicos; d) e por fim, a experiência do formador.

Para Ferro et al. (1998) são várias as determinantes e contingências que condicionam a escolha do método, tais como: a) adequação aos objectivos; b) controlo das variáveis individuais negativas; c) respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada formando; d) transferência; e) capacidade de aprendizagem autónoma; f) variedade de estímulos; g) pôr em situação (transferência para a realidade prática).

Em Portugal, o Instituto para a Qualidade na Formação (2004) prevê que qualquer que seja o método formativo seleccionado na sua escolha é necessário considerar alguns objectivos transversais a todos eles, nomeadamente, que:

- Possam ser adaptados a qualquer situação;
- Promovam nos indivíduos uma atitude contínua de autocrítica e curiosidade intelectual;
- Auxiliem na apropriação dos conhecimentos que vão sendo tratados;
- Desenvolvam as motivações dos indivíduos e estimular-lhes o gosto pela reflexão, investigação e inovação;
- Proporcionem aos indivíduos a tomada de consciência dos progressos realizados, reforçando assim a sua auto-estima;
- Desenvolvam o trabalho em grupo e incentivar o relacionamento interpessoal.

Técnicas Pedagógicas

As técnicas pedagógicas são inerentes ao próprio método pedagógico utilizado. Por técnica pedagógica pode entender-se as atitudes, o conjunto de procedimentos e actuações que permite ao formador operacionalizar o método pedagógico com o objectivo de suscitar no formando um ou diversos comportamentos de aprendizagem

(Ferro et al., 1998). Segundo Ferrão e Rodrigues (2000) as técnicas pedagógicas são recursos ao serviço do formador para potenciar a relação pedagógica entre ele e os formandos e entre os próprios formandos no sentido de garantir a aprendizagem.

As técnicas complementam-se e articulam-se entre si, aplicam-se principalmente na realização de tarefas comuns ou na procura de solução de problemas e contribuem para o envolvimento de todos os elementos do grupo sob a orientação do formador (Ferro et al., 1998). A escolha das técnicas pedagógicas será sempre um processo que deverá envolver alguns critérios de selecção, tais como, a formulação de objectivos para a formação, as diversas situações de formação e a eficácia de cada uma das técnicas quanto a resultados de aprendizagem. Destacam-se, as técnicas pedagógicas mais frequentemente utilizadas em contexto formativo (ver Tabela 2).

Tabela 2.

Descrição de Vantagens e Desvantagens das Principais Técnicas Pedagógicas

Técnicas	Descrição da Técnica	Principais Vantagens	Principais Desvantagens
Brainstorming	O “Brainstorming” é uma técnica em que os membros de um grupo, de maneira espontânea, expõem tudo o que lhes ocorrer sobre um determinado objecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Promove a capacidade para produzir ideias originais e soluções diferentes das habituais; - Desenvolve a flexibilidade mental; - Mostra que a maioria das pessoas tem soluções múltiplas e que sempre é possível encontrar uma melhor; - A principal desvantagem remete para a formalidade do grupo ou com uma cultura de formação autoritária ou directiva (I.Q.F., 2004). 	
Role Playing	É uma técnica que consiste numa representação em que os formandos assumem o desempenho de um determinado papel para tratarem de um caso real ou fictício.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite o treino de comportamentos adaptados a situações que poderão ser difíceis, desagradáveis, ou mesmo de conflito; - Permite adaptar ou reformular maneiras de intervir e encontrar caminhos para alcançar o objectivo desejado. - A principal desvantagem remete a resistência por parte dos participantes. 	
Estudo de Casos	É uma técnica que permite o desenvolvimento de capacidades ao nível de análise de situações a partir da resolução de uma situação concreta da vida real.	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilita ao formando a responsabilidade da reflexão e da solução; - Provoca mudanças. O formando deve justificar o seu ponto de vista; - Melhora o comportamento e a relação interpessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os casos são discutidos sob forma de crítica/desafio; - Pode causar frustração quando o formando se apercebe que não há receitas absolutas; - Não é uma verdadeira experiência.
O Jogo Pedagógico	É uma técnica que baseia-se num desempenho simulado, a partir do qual se retiram conclusões de interesse pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o desenvolvimento pessoal, a capacidade de escuta, a reflexão e partilha, estruturação de momentos para a reflexão e feedback sobre a actividade e funcionamento do grupo. 	
Simulação (Autoscopia)	Consiste na reconstituição de uma situação concreta segundo um modelo. Os indivíduos em situação de simulação desempenham papéis muito próximos dos que normalmente assumem ou vêm no quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Pressupõe um processo individual, complexo e profundo de auto-reflexão; -Possibilita aos participantes tomarem consciência dos seus aspectos positivos e dos que ainda têm de melhorar, e contribui para uma alteração de atitudes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exige ao formador conhecimentos na área comportamental, porque a técnica exige algum stress e comentários sem sentido poderão criar alguns complexos na pessoa que fez a intervenção.

Fonte: Adaptado de Ferro & colaboradores (1998, pp. 10-21).

2.3.2.3 Selecção dos Participantes

Na concepção e programação da formação a selecção dos participantes para o programa formativo representa outro resultado importante da fase de diagnóstico de necessidades. É um processo que deverá englobar não só uma selecção a partir das suas necessidades mas também ter em conta as características pessoais dos formandos, como por exemplo, motivações para aprender e experiência profissional (Cascão & Cunha, 1998).

Segundo Peretti (2001, p. 385) *“A formação pode ser sistemática e abranger todo o pessoal, ou apenas algumas categorias em função dos objectivos da empresa. Os beneficiários podem ser voluntários ou, pelo contrário, designados”*.

Entre o diverso tipo de necessidades que podem sugerir na selecção dos participantes a necessidade de formação podem encontrar-se disfunções no desempenho da função, novas situações de trabalho, novas tecnologias, redefinição da função, o aperfeiçoamento profissional, entre outros. Geralmente, a este nível, a má execução do trabalho e o não-cumprimento de regras e procedimentos estabelecidos representam as principais causas que sugerem a necessidade de intervenção (Cardim, 2009). Segundo Cardim (2009) as necessidades de formação a nível individual são constituídas pela diferença entre o nível de desempenho desejável ou esperado no exercício da função e nível de competências mobilizadas (desempenho real) exigidas no local de trabalho. Esta diferença segundo o autor pode ter várias causas, não podendo ser completamente atribuídas ao perfil de competências a nível individual. Neste sentido, a própria organização e o seu método de gestão constituem factores que permitem explicar parte das disfunções identificadas nos indivíduos. O perfil de entrada dos participantes pode também ser definido a partir de factores organizacionais, como por exemplo, indicadores organizacionais de produção, objectivos estratégicos da organização, cultura organizacional, competências requeridas pela organização, entre outros (e.g., Caetano & Vala, 2002; Gomes et al., 2008; Latham, 1988). A definição do perfil de entrada dos participantes obriga também a uma determinação das características individuais dos formandos de forma a adequar o mais possível a formação ao exercício da função. A importância de características pessoais dos formandos, particularmente factores motivacionais dos formandos tem sido objecto de referência na literatura por vários autores como um factor que contribui para eficácia da intervenção formativa (e.g.,

Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996; Noe & Schmitt, 1986; Tannenbaum & Yukl, 1992). A selecção dos participantes deverá basear-se nas suas necessidades e num conjunto de requisitos básicos em termos de atitudes, de conhecimentos e de motivação para beneficiarem da intervenção formativa (Cruz, 1998; Tannenbaum & Yukl, 1992). Neste sentido, a motivação e qualidade dos formandos representam condições necessárias ao sucesso da formação, uma vez que, a formação dirigida para as pessoas erradas não resultará em quaisquer efeitos absolutos para os indivíduos (Gomes et al., 2008) e provocará desajustamentos entre o programa de formação e as reais necessidades dos indivíduos (Cruz, 1998).

A selecção dos futuros formandos representa um dos factores mais importantes para a eficácia do plano de formação. É um processo que deve ter em conta a homogeneidade do grupo no que se refere a necessidades de formação e também é importante ter em consideração aspectos como a idade, habilitações literárias e predisposição para aprender e trabalhar, para que os formandos retirem um maior proveito com a intervenção formativa (Barata & Alves, 2005).

Por fim, na preparação e planificação da acção de formação, Ferrão e Rodrigues (2000) consideram que devem ser recolhidos um conjunto de aspectos para analisar o perfil dos formandos, entre os quais:

- Número de formandos;
- Idade dos formandos;
- Que habilitações de base possuem;
- Que nível de conhecimentos prévios acerca dos assuntos a tratar;
- Distribuição do grupo em termos de sexo;
- Que utilidade futura para os novos conhecimentos a adquirir.

2.4 Avaliação dos Resultados

A avaliação da formação cumpre a última fase do ciclo formativo. É neste momento que se avaliam os resultados alcançados e procede-se aos ajustamentos necessários. Nesta etapa, a avaliação da formação propõe-se a apurar os resultados

obtidos em termos da aprendizagem por parte dos formandos, a medida em que a formação desencadeou uma mudança ou melhoria do desempenho da função e a medida em que a formação praticada atingiu o funcionamento da organização (Caetano & Velada, 2007).

As práticas de avaliação da formação constituem um procedimento cada vez mais valorizado e disseminado no seio das intervenções formativas nas organizações pelo seu reconhecimento, como um meio de medida essencial para o sucesso formativo e como um processo de justificação dos investimentos realizados. Em Portugal, de acordo com o inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas realizado entre 2005-2007 (GEP, 2009), com uma amostra de 10.000 empresas, os resultados obtidos revelam que os custos com os cursos de formação desenvolvidos pelas empresas ascenderam a 293.676.5 milhares de euros em 2005, 338.320.6 milhares em 2006 e 372.963.8 milhares de euros em 2007.

A avaliação da formação pode ser definida como uma investigação com objectivo de verificar se uma dada intervenção formativa resultou em alterações efectivas nos formandos ao nível dos seus conhecimentos e competências (Aguinis & Kraiger, 2009). É uma técnica que assenta numa recolha sistemática, descritiva e crítica da informação necessária para se realizar uma programa de formação eficaz (Goldstein & Ford, 2002), em termos de eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional (Caetano & Velada, 2007). Na formação profissional, a avaliação da formação remete a um conjunto de operações que visam a produção de um juízo de valor sobre as actividades de formação (Barbier, 1985). Por outras palavras, a avaliação da formação é uma condição que permite uma reflexão sobre todos os momentos e factores que afectam o ciclo formativo, com o fim de determinar a sua eficácia, vantagens e consequências para os indivíduos e para as organizações. Kirkpatrick (2007) apresenta algumas razões pelas quais se deve proceder à avaliação de programas de formação, tais como: determinar a eficácia de um programa de formação; melhorar os programas de formação; assegurar o cumprimento da aprendizagem; maximizar o valor da formação; alinhar a formação com a estratégia da organização; e demonstrar o valor da formação. Numa óptica generalista, a avaliação da formação permite avaliar a sua “eficácia”, através da medida em que os resultados obtidos consumam os objectivos definidos para a formação e possibilita também uma avaliação da sua eficiência na medida em que os resultados alcançados justifiquem os meios mobilizados.

Camara et al. (2001) distinguem duas abordagens de avaliação. A validação, em que o objectivo passa por identificar as fragilidades na realização das acções de formação que condicionem o alcance dos objectivos, através da reacção dos formandos, procurando aceder às suas percepções de qualidade e relevância para o desempenho da função. A segunda abordagem considera a avaliação, realizada algum tempo após o término da acção de formação, que incide principalmente no impacto final que a formação teve no desempenho da função para os participantes.

A definição prévia de objectivos para a acção de formação constitui uma condição necessária que torna possível proceder-se à sua avaliação (Peretti, 2001). Os objectivos são a curto, médio e longo prazo. Os objectivos a curto prazo remetem para uma avaliação na aquisição de conhecimentos do «saber fazer», operacionalizados em termos de comportamentos observáveis e mensuráveis. A avaliação de uma acção a médio prazo considera a formação como uma medida de prevenção na redução de riscos, aumento de competências e os seus efeitos a nível organizacional. Por último, a longo prazo a formação como variável estratégica visa uma avaliação dos seus efeitos na coerência entre estratégia de formação e estratégia da empresa, na propagação dos valores do projecto da empresa, na prevenção de determinadas situações de trabalho e em grupos mais sensíveis dos recursos humanos da organização.

No desenvolvimento de uma estratégia avaliativa, a avaliação da formação traduz-se num instrumento estratégico, cumprindo três funções essenciais (I.Q.F., 2004): em primeiro lugar, a regulação do processo de formação, no que se refere ao alinhamento das estratégias de intervenção de acordo com as necessidades dos seus destinatários, monitorizando a qualidade dos seus procedimentos; em segundo lugar, a medição dos resultados alcançados, em comparação com os referenciais pré-definidos; e por fim, propicia o desenvolvimento e a melhoria contínua, através das recomendações disponibilizadas e das aprendizagens partilhadas ao longo do processo avaliativo.

Alguns factores constituem possíveis causas de limitação quando se procura avaliar a formação nas organizações de trabalho (Grove & Ostroff, 1991 como citados em Goldstein & Ford, 2002):

- Desvalorização da avaliação da formação pelas chefias;
- Falta de qualificações necessárias por parte dos responsáveis de formação para colocarem em prática sistemas complexos de avaliação;

- A escolha de critérios objectivos para uma análise clara no que deve ser avaliado, quem deve ser avaliado e as questões às quais avaliação deve dar resposta;
- Convicção de que a avaliação da formação pode ser um empreendimento arriscado, caro e o receio de que a avaliação leve a concluir que um programa subsidiado por apoios públicos não satisfaça as suas exigências.

2.4.1 Um Modelo da Avaliação da Formação

A escolha dos critérios de avaliação constitui uma decisão que deve ser pensada previamente quando se pretende avaliar a eficácia da formação.

Novas abordagens e diferentes modelos de avaliação da formação têm sido propostos (e.g., Brinkerhoff, 1988; Holton, 2005; Kraiger, Ford, & Salas, 1993). A mais referenciada e popular na literatura (Salas & Canon-Bowers, 2001), para avaliar a eficácia de um programa de formação continua a ser a tipologia de Kirkpatrick, embora tenha havido algumas críticas sobre a hierarquia do modelo (e.g, Alliger & Janak, 1989; Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & Shortland, 1997; Holton, 1996). As críticas às limitações conceptuais surgem ao nível da orientação metodológica ou seja, há poucas indicações claras na escolha das medidas dos resultados em função da finalidade ou tipo de avaliação (Kraiger, McLinden, & Casper, 2004).

A taxonomia de Donald Kirkpatrick (1979, 1996) assenta em quatro níveis de critérios de avaliação:

- Nível 1: Avaliação da reacção (qual é a opinião/ satisfação dos formandos relativamente ao programa formativo?);
- Nível 2: Avaliação de aprendizagens (em que medida os formandos adquiriram os conhecimentos e o saber-fazer esperados?);
- Nível 3: Avaliação de comportamentos (em que medida as aprendizagens adquiridas/ desenvolvidas foram transferidas para o contexto de trabalho?);
- Nível 4: Avaliação de resultados (a formação permitiu atingir os objectivos individuais e colectivos estabelecidos?);

Nível 1: Avaliação da reacção – O primeiro nível da taxonomia de Kirkpatrick constitui o nível mais básico e considera a opinião e a satisfação dos formandos

relativamente a diversos aspectos da formação, tais como o tema, o formador, os conteúdos, entre outros (Kirkpatrick, 1996). O critério de reacção diz respeito à medida que os participantes gostaram de um determinado programa, tratando-se mais de uma medida atitudinal do que comportamental (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998).

Segundo Meignant (1999) este tipo de critério constitui o meio de avaliação mais divulgado e muitas das vezes o único praticado. A Sociedade Americana de Formação e Desenvolvimento (1990), em estudos realizados em várias organizações mostrou que quase todas avaliavam as reacções dos formandos e somente 10% avaliava as alterações de comportamento no contexto de aplicação (Tannenbaum & Yukl, 1992). A avaliação da formação reduzida apenas a este nível não é suficiente para fornecer informação relevante acerca do impacto do processo formativo (Cascão & Cunha, 1998; Peretti, 2001). Por outro lado, Tannenbaum e Yukl (1992) reforçam a importância de reacções positivas a este nível por parte dos formandos como um momento influente para os outros três tipos de critérios de avaliação. Os autores referem ainda que uma avaliação limitada às reacções dos formandos não constituem um substituto adequado para outros indícios de eficácia da formação no que diz respeito à avaliação da formação. Vários estudos realizados sugerem que as medidas de reacção devem questionar directamente os formandos sobre a transferência ou a utilidade da formação, intimamente mais relacionadas com outros critérios, do que as medidas das reacções tradicionalmente consideradas, da satisfação/opinião dos formandos baseadas nas emoções acerca do plano formativo (Alliger & Janak, 1989; Tannenbaum & Yukl, 1992). Estudos realizados por Alliger et al. (1997) utilizando o modelo de Kirkpatrick, identificaram diferentes tipos de reacções a este nível nos formandos: reacções afectivas que se caracterizam pelo tipo mais comum de avaliação, normalmente obtidas em pós-formação através de questionários e referem-se à satisfação dos formandos relativamente ao programa formativo; reacções de utilidade, medidas que se relacionam mais com a aprendizagem e com a transferência de aprendizagens, baseiam-se no esforço de determinar o valor e a utilidade da formação para o desempenho da função; e um terceiro tipo, que combina as reacções afectivas com as reacções de utilidade.

Este tipo de informações, por norma, é recolhido na última sessão de formação, geralmente através de questionários ou por meio de uma discussão informal com os formandos (Meignant, 1999).

Este tipo de medidas fornece informação acerca do programa de formação realizado, permitindo em intervenções futuras melhorar a qualidade, o desenho, a preparação e execução das actividades formativas.

Nível 2: Avaliação das aprendizagens – por avaliação pedagógica de conhecimentos entende-se “ *é uma medida de conhecimentos e competências ou atitudes que sofreram alteração como resultado da formação*” (Kirkpatrick, 1996, p. 56).

De acordo com Tannenbaum e Yukl (1992, p. 425), “*a aprendizagem parece ser uma condição necessária mas não suficiente, como um pré-requisito para mudança de comportamento*”. Alliger et al. (1997) consideram que este nível baseia-se nas aprendizagens mais directamente observáveis, modificação de atitudes e valores (esquemas mentais), que resultam num conjunto de alterações a nível técnico, comportamental ou processual e propõem três subcategorias da aprendizagem: o conhecimento que é avaliado imediatamente após a formação (mais comum); o conhecimento que é avaliado num momento posterior (diferencia-se da primeira subcategoria pelo momento da avaliação); e os comportamentos, competências verificadas no término do programa de formação. Relativamente à primeira categoria, esta compreende a aprendizagem ao nível mais comum na literatura sobre avaliação da formação e normalmente é avaliada com testes de escolha múltipla. A segunda subcategoria remete para o conhecimento que é avaliado num período posterior à formação, num momento mais afastado do final da formação. A última subcategoria de aprendizagem, diferencia-se do modelo proposto por Kirkpatrick, uma vez que apenas contempla e avalia os indicadores comportamentais ocorridos em contexto de formação, não alargando a sua avaliação de aprendizagens à transferência para o contexto de trabalho.

A avaliação das mudanças (nos conhecimentos, nos comportamentos e nas atitudes), após formação pressupõe a definição de objectivos assente em indicadores quantificáveis, isto é observáveis e mensuráveis (Meignant, 1999). Conforme Kirkpatrick (1979) a avaliação da aprendizagem, por comparação com o nível anterior, envolve um grau maior de complexidade. Para se proceder a uma avaliação em termos de aprendizagem, o autor considera os seguintes critérios:

1. A aprendizagem de cada formando deve ser medida para que os resultados quantitativos possam ser determinados;

2. Adopção de uma estratégia avaliativa pré- formação e pós- formação, de modo avaliar o grau de evolução da aprendizagem resultante do programa de formação;
3. Na medida do possível, a aprendizagem deve ser medida de forma objectiva;
4. Quando possível, deve proceder-se ao recurso a um grupo de controlo (que não recebe formação) para comparar com o grupo experimental;
5. Sempre que possível, os resultados da avaliação devem ser submetidos a uma análise estatística de modo a que os resultados ao nível da aprendizagem traduzam garantias em termos de correlação ou nível de confiança.

São várias as técnicas e os instrumentos usados para medir as mudanças nas aprendizagens adquiridas/desenvolvidas por parte dos formandos. As mais utilizadas são as simulações de desempenho e auto-avaliações para a aprendizagem de competências comportamentais e, os testes, auto-avaliações de conhecimentos e os questionários com escalas de atitudes para as mudanças ao nível dos conhecimentos e atitudes (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998).

Nível 3: Avaliação de Comportamentos – este nível centraliza o comportamento do formando, procurando determinar as aprendizagens resultantes da formação. Neste sentido, o termo “comportamento” tem sido utilizado para a medição da mudança no desempenho da função após a formação, através da transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho (Kirkpatrick, 1996).

A avaliação efectiva dos comportamentos para o contexto de trabalho pode ser praticada de três a seis meses após a formação (Peretti, 2001). As técnicas mais utilizadas na avaliação deste nível passam por questionários, guiões de entrevistas, as grelhas de observação do comportamento ou uma combinação das mesmas (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998; Gomes et al., 2008).

Para avaliar as consequências da intervenção formativa em termos de mudanças comportamentais no desempenho profissional dos formandos, Kirkpatrick (1979, 1996) refere os seguintes pontos: realizar uma avaliação de desempenho antes e depois da formação; a avaliação deve englobar diversos actores da organização desde os próprios formandos, chefias, subordinados, pares e outras pessoas familiarizadas com desempenho da função do formando; a realização de uma análise estatística antes de depois da formação de modo a identificar as alterações resultantes do programa de formação; a avaliação deve ser realizada três meses ou mais após a conclusão da

formação para que os formandos tenham a oportunidade de porém em prática o que aprenderam; e por fim, a utilização de um grupo de controlo para determinar as mudanças que são resultado da intervenção realizada.

Nível 4: Avaliação de Resultados – o quarto nível do modelo trata de avaliar os efeitos da intervenção formativa no plano organizacional. Estes resultados podem ser classificados como: aumento das vendas e dos lucros, redução de custos; menor rotação e absentismo dos colaboradores, aumento da produtividade e da qualidade da produção (Alliger et al., 1997; Kirkpatrick, 1979, 1996).

É um nível de avaliação indirecto, uma vez que incide sobre dados estatísticos da organização, referentes a sectores, actividades, comportamentos, sobre os quais incidiu a intervenção formativa (Ferrão & Rodrigues, 2000).

Uma avaliação dos resultados e dos efeitos a este nível é conseguida através da análise das melhorias conseguidas com a intervenção formativa, comparando-as com uma recolha de dados realizada antes da formação, identificando quais as variáveis responsáveis que poderão ter originado essas melhorias (Phillips, 1991 como citado em Caetano, 2007).

A avaliação de resultados organizacionais caracteriza-se por uma elevada complexidade na sua operacionalização devido à dificuldade em estabelecer relações causais directas entre formação e resultados efectivos alcançados pela organização, uma vez que a avaliação ocorre num período mais dilatado tornando os dados ambíguos e as variáveis responsáveis pelas melhorias de difícil isolamento. Por outro lado, apesar de constituírem os resultados que são obtidos num período mais distante da intervenção formativa, são muitas das vezes percebidos e considerados os mais importantes para julgar o sucesso do processo formativo (Alliger et al., 1997).

Os critérios de avaliação deste modelo (reacção, aprendizagem, comportamento e resultados) são apenas diferentes operacionalizações da eficácia da formação que podem dar um contributo importante para a melhoria do desempenho individual e organizacional no delineamento de futuras intervenções mais ajustadas à realidade.

Actualmente a grande quantidade de investimento financeiro dirigido à formação tem levado às organizações a avaliar o impacto real das suas intervenções ao nível dos benefícios intangíveis e ao nível do respectivo retorno financeiro. São poucas as

organizações que avaliam a formação a este nível limitando-se apenas a medir o nível de satisfação dos formandos (Phillips, 1996). A avaliação do retorno do investimento acrescenta um quinto nível de avaliação da formação ao modelo taxonómico proposto por Kirkpatrick. Um modelo que permite determinar o *Return On Investment* (ROI) da formação foi desenvolvido por Phillips (1996). Este nível quantifica o retorno do investimento através da comparação dos benefícios monetários gerados pelo impacto da formação com os seus custos, de acordo com a seguinte equação: $ROI (\%) = \text{Value of benefits} - \text{cost of training} \times 100\%$.

Segundo Phillips e Phillips (2009) a implementação de uma metodologia de quantificação do processo ROI engloba um conjunto de 5 elementos chave, tais como:

- 1) Conceber um plano de avaliação é necessário para definir os vários níveis de avaliação e o tipo de dados a recolher;
- 2) Desenvolvimento de um modelo de intervenção passo-a-passo. Este processo envolve o isolamento dos vários efeitos do programa de outros factores que afectam a intervenção, de forma a permitir um cálculo real do retorno do investimento;
- 3) Definição de um conjunto normas de operar com uma filosofia conservadora. Estes princípios visam reforçar a credibilidade da intervenção junto dos responsáveis na organização e garantir um princípio orientador do processo;
- 4) Acompanhar estudos de caso bem sucedidos de forma a demonstrar a aplicabilidade real do ROI para a organização;
- 5) Por fim, é necessário garantir os recursos necessários à implementação do processo na organização. A operacionalização do cálculo do retorno do investimento neste ponto envolve questões tais como, responsabilidades, políticas, procedimentos, directrizes, metas e capacitação interna.

Este nível de avaliação pode expressar um conjunto de benefícios para as organizações, como por exemplo, permite medir os efeitos de um programa de formação e traduzi-lo numa medida financeira para a organização, reforça o desenvolvimento organizacional e promove a realização de futuros investimentos em formação mais ajustados. A avaliação do ROI é uma ferramenta que articula o diagnóstico de

necessidades de formação com o impacto da formação, implicando o acompanhamento da formação, desde o seu planeamento à sua execução, ajudando na antecipação de problemas organizacionais, facilita o enquadramento estratégico da empresa no mercado e na análise do impacto no negócio (Paulo, Ganito, Vieira, Santos, & Mestre, 2009).

Em suma, a avaliação da formação como processo desenvolve-se em diferentes momentos através da análise antes e após a finalização da intervenção formativa. É uma etapa que depende em larga medida da fase de diagnóstico de necessidades, isto é, se esta for incompleta, e a definição dos objectivos desajustada, tais como os critérios definidos para a sua avaliação, todo o processo de retorno e análise final da informação será também ele inacabado, comprometendo toda avaliação efectiva das mudanças produzidas pela formação (Caetano & Vala, 2002).

Num panorama global de todo o ciclo formativo, a avaliação da formação constitui uma etapa preponderante, uma vez que possibilita o desenvolvimento contínuo das políticas de formação de uma organização e neste sentido fornece cada vez mais formações mais ajustadas à realidade. Apesar das várias abordagens e modelos existentes, as práticas de avaliação da formação constituem muitas das vezes um processo limitado por constrangimentos organizacionais (Brinkerhoff, 1988).

Em Portugal, os dados obtidos em estudos apontam para uma realidade que merece alguma preocupação, uma vez que sugerem que as práticas de avaliação para a formação profissional ainda são muito limitadas tanto no nível de avaliação como em termos de métodos e técnicas utilizadas. Por exemplo, um estudo realizado por Cruz (1998) com uma amostra de 353 empresas portuguesas os resultados indicam que, o grau de satisfação dos formandos e o grau em que os conteúdos transmitidos foram aprendidos surgem como os níveis mais frequentemente e na maioria dos casos os únicos avaliados em todos os programas de formação. Neste estudo, a frequência da avaliação da formação parece surgir associada com dois elementos de decisão: a facilidade de um programa ser avaliado e o impacto desse programa na actividade da empresa. Nos métodos de avaliação mais utilizados evidencia-se a medida depois da acção que incide principalmente sobre os participantes, servindo-se do questionário de satisfação e do teste de conhecimentos como as técnicas mais usadas entre as empresas.

Nos últimos anos, o crescimento da acreditação de entidades formadoras tem levado a uma valorização da avaliação do processo formativo pelas organizações, uma

vez que a avaliação global do processo, dos formandos e dos formadores constitui um requisito de certificação e responsabilidade da entidade certificada. Este requisito vem reforçar o esforço de assegurar resultados efectivos de formação e controlar práticas de avaliação para a actividade formativa das organizações nacionais.

3. A Transferência da Formação para a Prática Profissional

Os resultados das intervenções formativas têm pouco valor para as organizações se as aprendizagens não forem transferidas para o contexto de trabalho com efeitos reais no desempenho melhorado dos colaboradores (Caetano & Velada, 2007).

A transferência da formação para o local de trabalho é um processo complexo, influenciado por diversos factores directa ou indirectamente (Baldwin & Ford, 1988; Noe & Schmitt, 1986). São vários os obstáculos que complexificam o processo de transferência de novas competências, por exemplo a falta de reforço no trabalho, dificuldades do próprio ambiente de trabalho, falta de apoio por parte da cultura organizacional, percepção dos formandos que as novas competências são impraticáveis, resistência dos formandos à mudança, falhas na supervisão, lacunas na concepção e desenvolvimento dos programas formativos e pressão negativa dos pares (Newstrom, 1983). As dificuldades na avaliação da transferência recaem principalmente no carácter metodológico da aferição dos resultados de formação e por limitações impostas em processos de mudanças que radicam das próprias organizações, na sua cultura e nos processos de introdução de alterações na organização do trabalho (Cardim, 2009).

A transferência da formação pode ser definida como o grau em que os formandos transferem e aplicam efectivamente os conhecimentos, as competências e as atitudes adquiridas em ambiente de formação para o ambiente de trabalho (Tannenbaum & Yukl, 1992). Para que ocorra transferência efectiva de aprendizagens, Baldwin e Ford (1988) salientam a distinção entre (a) generalização, ou a medida em que as competências e comportamentos trabalhados são expostos no ambiente de transferência, e (b) a manutenção, considera o período de tempo em que as competências e comportamentos continuam a ser utilizados no contexto de trabalho. Conforme Wexley e Latham (2002, como citados em Velada, 2007) o processo de transferência de aprendizagens pode ser classificado de acordo com as melhorias desencadeadas no desempenho da função após a intervenção formativa. Neste sentido é possível distinguir

entre transferência positiva (acontece quando a formação resultou em melhorias para o desempenho da função), transferência negativa (ocorre quando a aprendizagem resultante da intervenção formativa piora as condições de desempenho no local de trabalho) e a transferência nula (é quando o programa formativo não produz qualquer tipo de efeitos no desempenho da laboral). Laker (1990) identifica na transferência um conceito multidimensional, importante para a compreensão dos problemas na transferência da formação. A transferência da formação compreende a dimensão temporal que inclui a aplicação no local de trabalho das novas competências e conhecimentos adquiridos na formação (transferência inicial) de forma contínua ao longo do tempo (manutenção da transferência), e a dimensão da generalização engloba a transferência de aprendizagens para a qual o indivíduo foi preparado (transferência próxima) ou em situações mais afastadas e diferentes da situação inicial de aprendizagem (transferência distante). Esta dupla dimensão da transferência apresenta implicações na concepção e desenvolvimento dos programas de formação, nas estratégias de apoio da transferência da formação, na eficácia da formação e na medição da transferência da formação.

3.1 Factores que afectam a Transferência da Formação

O trabalho desenvolvido por diversos investigadores na área da avaliação da transferência da formação tem-se centrado essencialmente no estudo de factores isolados e na sua influência no processo de transferência de aprendizagens ao invés de compreender uma combinação de vários factores. Na identificação e compreensão dos vários factores associados ao processo de transferência da formação a concepção da formação, as características dos indivíduos e o ambiente de trabalho têm sido os aspectos mais referenciados pela literatura teórica e empírica (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996). Por exemplo, segundo Baldwin e Ford (1988) a transferência da formação pode ser explicada através de um modelo em que a aplicação de novas aprendizagens para a função é determinada por três factores gerais. O modelo inclui *inputs*, *outputs* de formação e as condições de transferência. Os *inputs* incluem os três factores: (a) a concepção da formação, inclui os princípios da aprendizagem, a sequência, validade e utilidade do conteúdo da formação; (b) características dos formandos envolvem as suas capacidades, motivação e sua personalidade; e o (c)

ambiente de trabalho, inclui o suporte das chefias e dos pares e a oportunidade para aplicar as competências aprendidas no local de trabalho; Os *outputs* de formação incluem a retenção e os resultados de aprendizagem enquanto condições para a generalização e manutenção da transferência. Assim, o processo de transferência da formação envolve tanto as características dos formandos e elementos do ambiente de trabalho que afectam directamente as condições de transferência, enquanto os factores relacionados com a concepção da formação e as condições de transferência são mediadas pela aprendizagem e retenção. Relativamente aos factores que influenciam o processo de transferência da formação, por exemplo, a concepção da formação refere-se a factores subjacentes ao próprio programa formativo, assente em quatro princípios básicos, tais como, os elementos idênticos, os princípios gerais, a variabilidade dos estímulos e as várias condições de prática podem ser factores importantes no processo de transferência (Baldwin & Ford, 1988). O princípio dos elementos idênticos compreende os estímulos idênticos e os elementos de resposta na situação de transferência. Os princípios gerais determinam que a aprendizagem do indivíduo deve ser alargada não só as competências necessárias, mas também a regras gerais e princípios teóricos da formação em geral. A variabilidade dos estímulos pressupõe que dado programa formativo deverá ser composto por uma diversidade de estímulos proporcionando a maximização da transferência positiva. Por fim, as condições de prática incluem uma série de questões específicas relativas ao *design* da formação. Outro factor importante na concepção da formação para a transferência de aprendizagens é a validade e a utilidade do conteúdo da formação (Holton et al., 1997). Este factor refere-se ao grau em que o conteúdo formativo atende as exigências do trabalho real (Holton, Bates, & Ruona, 2000), uma vez que, quanto mais o conteúdo do programa reflectir o ambiente de trabalho, então maior será a motivação dos formandos para aplicarem esses conteúdos na função (Baldwin & Ford, 1988). Quanto maior for a especificidade sobre onde e como a formação é aplicada, maior é o sucesso da transferência das aprendizagens (Clark & Voogel, 1985). A concepção e desenvolvimento dos programas de formação raramente prevêem a transferência de aprendizagens. Ou seja, a aprendizagem cognitiva pode acontecer, mas se os indivíduos não tiverem oportunidade de praticar a formação em contexto de trabalho a transferência não ocorre (Holton, 1996). Outro *input* considerado no modelo de Baldwin e Ford (1988) enquanto condição necessária à transferência diz respeito as próprias características dos indivíduos, por exemplo, a capacidade dos formandos, a sua

personalidade e motivação podem influenciar o processo de transferência e o impacto da própria formação. A capacidade cognitiva e motora dos formandos tem sido estudada como uma variável da capacidade dos indivíduos que influencia directamente a compreensão e domínio dos conteúdos de um programa de formação (Noe & Schmitt, 1986). A atitude dos formandos acerca da sua participação em programas de formação e a consciência das situações de trabalho para aplicação dos novos conhecimentos resulta num maior envolvimento no trabalho facilitando a aprendizagem, a mudança de comportamentos e numa maior motivação para os sujeitos (Noe & Schmitt, 1986). No mesmo sentido Clark, Dobbins, e Ladd (1993) verificaram uma maior motivação para a formação nos indivíduos com maior envolvimento no trabalho, através da percepção de utilidade do programa de formação para a função. A motivação para a transferência pode ser descrita como o desejo por parte dos formandos em utilizar e aplicar os conhecimentos e competências adquiridas com o plano formativo no local de trabalho (Noe & Schmitt, 1986). Conforme Syler, Holton, Bates, Burnett, e Carvalho (1998) num estudo realizado, que analisava os factores que afectam a motivação para transferir verificaram que atitudes individuais e variáveis ambientais explicavam a maior parte da variação na motivação. Tziner, Fisher, Senior, e Weisberg (2007) consideram a motivação para aprender e a orientação para metas de aprendizagem variáveis das características dos formandos que contribuem e permitem prever a eficácia de uma intervenção formativa. O estudo de alguns traços de personalidade dos formandos tem demonstrado evidência empírica como medidas preditivas e capazes de influenciar os resultados de aprendizagem dos indivíduos. Neste sentido, destacam-se a abertura à experiência, o *locus* de controlo, a conscienciosidade ou consciência elevada e o neuroticismo (estabilidade emocional) entre os traços de personalidade que têm recebido forte apoio entre as diversas dimensões estudadas da personalidade dos indivíduos capazes de influenciar o processo de transferência de aprendizagens (Holton, 2005). Por exemplo, pessoas com um *locus* de controlo interno tendem a ter atitudes mais positivas e motivação para aprender com a formação, uma vez que, acreditam que a mudança nas suas competências e desempenho depende do seu esforço no programa de formação (Noe & Schmitt, 1986). Outro factor considerado por Baldwin e Ford (1988) diz respeito aos diferentes tipos de variáveis do ambiente de trabalho que afectam directamente as condições de transferência no retorno ao posto de trabalho. Neste sentido, o ambiente de trabalho desempenha um papel relevante para assegurar que a transferência da formação ocorra. Os factores que influenciam a transferência de

aprendizagens a este nível normalmente incluem o apoio das chefias, o suporte dos pares e a oportunidade para aplicar no local de trabalho os conhecimentos adquiridos no programa formativo (Baldwin & Ford, 1988). O clima de transferência é uma dimensão importante do ambiente de trabalho que pode influenciar a motivação para transferir (Holton, 1996), facilita o reforço da transferência positiva da formação para o ambiente de trabalho (Rouiller & Goldstein, 1993), constitui uma variável mediadora na relação entre o contexto organizacional e atitude de indivíduo para o trabalho e comportamento no trabalho (Holton et al., 1997), e é definida como a percepção que os formandos têm relativamente à oportunidade para aplicarem os novos conhecimentos desenvolvidos no local de trabalho (Ford, Quiñones, Seago, & Sorra, 1992). Os mesmos autores indicaram que a oportunidade para desempenhar os novos conhecimentos no local de trabalho pode ser afectada por três condições: o nível de actividade; o tipo de tarefas executadas e amplitude de aplicação (realizar algumas ou todas as tarefas aprendidas com a intervenção formativa). O papel do supervisor constitui outra variável importante para a eficácia da formação (Goldstein & Ford, 2002). O suporte do supervisor pode ser entendido como o apoio na aplicação e uso das novas aprendizagens no local de trabalho. Isto é alcançado através do reforço e do suporte, da modelagem dos comportamentos treinados e da definição de objectivos (Tannenbaum & Yukl, 1992). Segundo Tracey, Tannenbaum, e Kavanagh (1995) o encorajamento por parte dos supervisores e colegas de trabalho para a aprendizagem e para o uso de conhecimentos de formação no desempenho da função constituem elementos fundamentais no ambiente de transferência. O suporte do supervisor é indispensável para obtenção de efeitos positivos neste processo, Seyler et al. (1998) em estudos realizados apuraram que as sanções por parte dos supervisores têm uma influência negativa na motivação dos formandos para transferir. Para Noe e Schmitt (1986) o apoio dos pares é igualmente importante para o reforço e apoio no uso das novas aprendizagens no desempenho da função, através da assistência e feedback positivo. Syler et al. (1998) verificaram que variáveis ambientais (apoio dos pares) tem uma influência mais ampla que o papel dos supervisores no processo de transferência e influi positivamente na motivação para transferir. O *feedback* de desempenho proporcionado aos indivíduos constitui um efeito do trabalho que influencia o processo de transferência e pode afectar a aplicação dos novos conhecimentos no retorno ao posto de trabalho (Roulier & Goldstein, 1993). O *feedback* pode ser de 4 tipos: a) *feedback* positivo considera a informação positiva que os formandos recebem na utilização e aplicação das novas aprendizagens, b) *feedback*

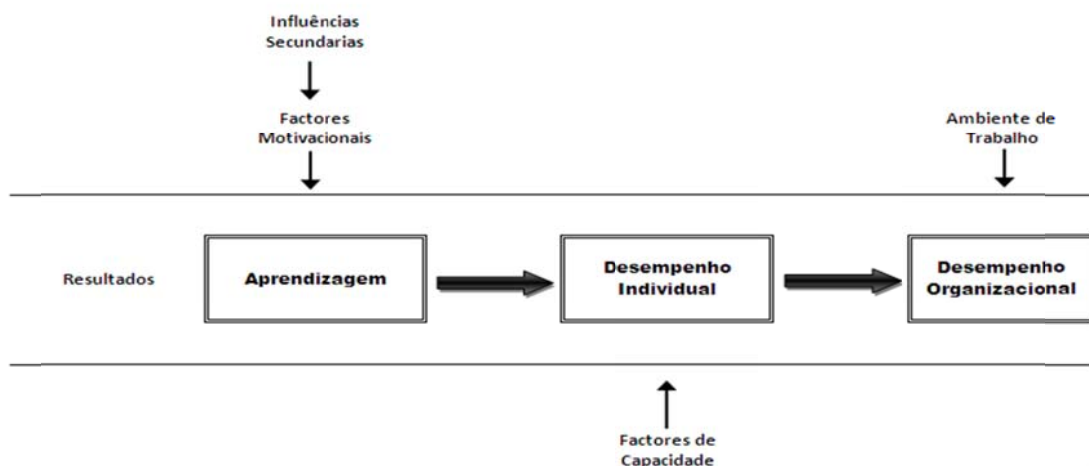
negativo diz respeito à informação que os formandos recebem das consequências da não utilização dos novos conhecimentos, c) ausência de *feedback* reporta-se a ausência de qualquer tipo de informação pela utilização das novas aprendizagens, d) o castigo acontece quando os formandos são penalizados pela utilização e aplicação dos conhecimentos adquiridos em ambiente de formação no contexto de trabalho.

Por fim, outras variáveis, como por exemplo, a experiência profissional dos formandos e as suas competências no desempenho da função, o cargo ocupado e a antiguidade na função constituem um factor que pode afectar positiva ou negativamente a mudança de comportamentos e aprendizagens do contexto de formação para o local de trabalho (Caetano & Velada, 2007).

3.2 Modelo Sistémico da Transferência da Formação – E o desenvolvimento de um instrumento de avaliação

Uma visão sistémica da transferência da formação é essencial para a compreensão e a análise da interacção entre os diversos factores que influenciam todo o processo de transferência, que podem facilitar ou limitar a utilização e aplicação das novas competências no retorno à prática profissional. Por exemplo, Holton (1996) desenvolveu um modelo da transferência da formação que inclui vários factores que influenciam o processo de transferência do ambiente de formação para o local de trabalho (ver Figura 5).

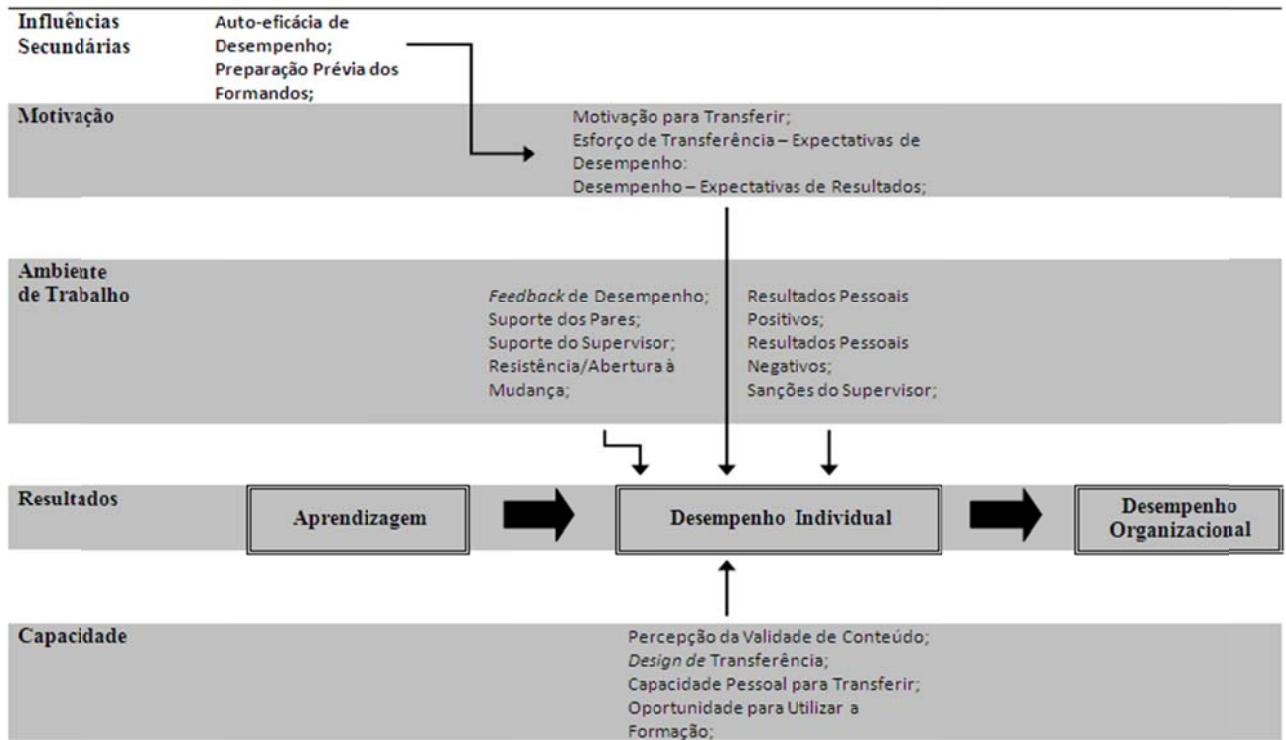
Figura 5. Modelo Conceptual da Avaliação da Formação



Fonte: adaptado de Holton (1996, p. 9).

Conforme Holton (1996) o modelo preconiza que a transferência é um processo assente em três níveis de resultados: a aprendizagem, o desempenho individual e desempenho da organização. Os resultados são consequência de uma interacção conjunta de três dimensões principais, tais como a capacidade dos formandos, influências motivacionais e influência das características do ambiente de trabalho. É também considerado um conjunto de influências secundárias tais como a auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos, nomeadamente as que afectam a motivação. A interacção entre as diferentes dimensões do modelo (e.g., características do ambiente de trabalho) com os distintos níveis de resultados é mediada por um conjunto de influências entre os diversos factores, por exemplo, o *design* da formação, a motivação para transferir, as aptidões dos formandos, a preparação prévia dos formandos, as atitudes no trabalho, características pessoais, entre outras. Os resultados definem-se a partir das mudanças no desempenho individual como efeito das aprendizagens assimiladas durante a formação e aplicadas posteriormente à prática profissional, processo directamente influenciado por factores como a motivação, ambiente de trabalho e factores de capacidade e de forma indirecta por influências secundárias através de factores motivacionais, e os resultados a nível organizacional como consequência das mudanças no desempenho individual. Este modelo serviu de estrutura conceptual para o desenvolvimento do único instrumento validado, que permite uma avaliação da transferência da formação, desenvolvido por Holton et al. (1997), mais tarde corroborado e actualizado por Holton e colaboradores (2000) (ver Figura 7). O *LTSI (Learning Transfer System Inventory)* é um instrumento que permite uma abordagem sistémica dos diferentes factores que influenciam o processo da transferência de aprendizagens. O conceito “*Transfer System*” engloba diferentes factores da formação, individuais e organizacionais que influenciam a transferência da formação (Holton et al., 2000).

Figura 6. Modelo Conceptual do *LTSI*



Fonte: adaptado de Holton e colaboradores (2000, 2005).

O *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* foi desenvolvido para operacionalizar a transferência de aprendizagens e desenvolver um conjunto de escalas válidas e generalizáveis do sistema de transferência (Holton et al., 1997; Holton et al., 2000).

Em Portugal, o instrumento foi aferido e validado por Velada em 2007. O modelo conceptual do *LTSI* é composto por 16 factores que caracterizam 2 domínios de constructos: o domínio específico de formação e o domínio geral de formação. Os indicadores do *LTSI* para o domínio específico de formação são: a Preparação Prévia dos Formandos, a Motivação para Transferir, os Resultados Pessoais Positivos, os Resultados Pessoais Negativos, a Capacidade Pessoal para Transferir, o Suporte dos Pares, o Suporte do Supervisor, as Sanções do Supervisor, a Percepção de Validade de Conteúdo, o *Design* de Transferência e a Oportunidade para Utilizar a Formação. O domínio da formação em geral inclui o Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho, o Desempenho – Expectativas de Resultados, a Resistência/ Abertura à Mudança, a Auto-Eficácia de Desempenho e o *Feedback* de Desempenho.

Os 16 factores de transferência que conceptualizam o *LTSI* são operacionalizados pela estrutura do Modelo de Holton (1996), como apresentado na Tabela 3.1. e Tabela 3.2.

Tabela 3.1.

Definição dos Factores de Transferência do *LTSI*

	Factor (s)	Definição
Influências secundárias	Auto-eficácia de desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.
	Preparação Prévia dos Formandos	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação.
Motivação	Motivação para Transferir	Direcção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho.
	Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	A expectativa em que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função.
	Desempenho – Expectativas de Resultados	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.
Ambiente de trabalho	<i>Feedback</i> de Desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.
	Suporte dos Pares	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho.
	Suporte do Supervisor	Grau em que os supervisores – gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho.
	Resistência/Abertura à Mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação.
	Resultados pessoais positivos	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo.
	Resultados pessoais negativos	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos
	Sanções do supervisor	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.

Fonte: Adaptado de Velada (2007, pp. 131-132).

Tabela 3.2.

Definição dos Factores de Transferência do *LTSI* (continuação)

Factor (s)	Definição
Percepção da Validade de Conteúdo	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da função.
Capacidade <i>Design</i> de transferência	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função.
Capacidade pessoal para transferir	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.
Oportunidade para utilizar a Formação	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.

Fonte: Adaptado de Velada (2007, pp. 131-132).

Os estudos internacionais de validação do instrumento têm vindo a demonstrar a validade de construto, *cross-cultural*, do *LTSI* pela sua adaptação a diferentes países, como por exemplo, Alemanha, Tailândia, Taiwan, Bélgica, Jordânia e Ucrânia (Velada, 2007).

Nos estudos realizados de validação do instrumento para a população portuguesa o *LTSI* revelou boas qualidades psicométricas na explicação do sistema de variáveis que determinam a transferência da formação para a prática profissional (cf. Anexo A). Os resultados obtidos no processo de aferição evidenciam uma estrutura factorial consistente com a versão original do *LTSI*, com a diferença que indica a existência de mais um factor, efeito da combinação de indicadores de três dimensões diferentes (percepção de validade de conteúdo; *design* de transferência; e oportunidade para utilizar a formação), designado de transferabilidade e para a possível existência de duas sub-dimensões relacionadas com a decomposição do construto das sanções do supervisor (ver Tabela 4) (Velada, 2007).

Tabela 4.

Definição dos Construtos “Transferabilidade” e “Sanções do Supervisor” para a Versão Portuguesa (17 Factores) do *LTSI*

Factores	Definição
Transferabilidade*	Grau em que os formandos percebem que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência.
Sanções do Supervisor	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas (sub-dimensões comportamental e cognitiva) dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.

* Agrupa-se nos indicadores Domínio Específico de Formação do *PLTSI*

Por fim, Holton e colaboradores (1997, 2000) referem que a aplicação do instrumento permite analisar um conjunto de problemas associados à transferência da formação, particularmente:

- Antes de iniciar-se o programa formativo aceder aos factores de transferência problemáticos;
- Realizar um *follow-up* da avaliação dos programas de formação existentes;
- Diagnosticar e investigar os problemas de transferência;
- Direcção das intervenções formativas facilitando a transferência de aprendizagens;
- Incorporar a avaliação da transferência de aprendizagens como um processo integrado do sistema de avaliação dos colaboradores;
- Realizar uma avaliação de necessidades de formação que proveja as competências dos supervisores e formadores que irão facilitar a transferência.

3.2.1 Capacidade Preditiva dos Factores do *LTSI* – Transferência

Os estudos actuais que utilizaram os mesmos indicadores considerados no *LTSI* tendem a suportar uma relação significativa para a maioria destes factores com a

transferência da formação. Por exemplo, Devos, Dumay, Bonami, Bates, e Holton (2007) analisaram a capacidade preditiva dos factores do *LTSI* e observaram que a auto-eficácia de desempenho ($r = .26, p \leq .01, R^2 = .068$), a preparação prévia dos formandos ($r = .26, p \leq .01, R^2 = .068$), a motivação para transferir ($r = .43, p < .001, R^2 = .185$), o esforço de transferência – expectativas de desempenho ($r = .26, p < .01, R^2 = .068$), o factor desempenho – expectativas de resultados ($r = .23, p < .05, R^2 = .053$), o *design* de transferência ($r = .39, p < .001, R^2 = .152$), e o factor oportunidade para utilizar a formação ($r = .25, p < .001, R^2 = .063$), apresentaram uma correlação estatisticamente significativa com a transferência e permitiram explicar a sua a variância total. Num estudo idêntico, Bates, Kauffeld, e Holton (2007) verificaram que seis factores do *GLTSI* surgiram como variáveis com capacidade preditiva, permitindo explicar 43% da variância total dos resultados individuais de transferência. Este estudo reforçou a importância do factor motivação para transferir, suportando a existência de uma relação significativa com a transferência ($\beta = .48, p < .05, R^2 = .33$), permitindo explicar 33% de 43% da variância final da transferência de um modelo. As outras variáveis deste modelo que se revelaram significativas e contribuem com um peso diferente para a explicação da transferência foram, o factor resultados pessoais positivos ($\beta = .18, p < .05, R^2 = .05$), o factor capacidade pessoal para transferir ($\beta = -.18, p < .05, R^2 = .01$), o factor percepção da validade de conteúdo ($\beta = .16, p < .05, R^2 = .02$), o factor suporte dos pares ($\beta = .13, p < .05, R^2 = .10$), e o factor preparação prévia dos formandos ($\beta = -.11, p < .05, R^2 = .01$). No mesmo sentido, Yamkovenko & Holton (2010) verificou que o factor suporte dos pares surgiu como a variável com mais importância num modelo, fortemente significativo ($p = .001$) de sete factores que explicava 37% da variância na intenção de transferência. Os outros factores que apresentaram uma relação significativa com a transferência neste estudo são, por ordem de importância, tendo em conta a percentagem de variância explicada, a preparação prévia dos formandos, a auto-eficácia de desempenho, o factor resultados pessoais positivos, a oportunidade para utilizar a formação, a motivação para transferir e o factor *design* da formação. Outro estudo que utilizou os mesmos indicadores do *LTSI* permitiu constatar que o factor *design* de transferência ($\beta = .31, p < .01, R^2 = .10$), a auto-eficácia de desempenho ($\beta = .30, p < .01$), e o *feedback* de desempenho ($\beta = .42, p < .01$) estão positiva e significativamente relacionados com a transferência (Velada, 2007).

Capítulo II – Objectivos, Hipóteses de Investigação e Método

1. Definição do Problema

Os conhecimentos e as competências dos trabalhadores adquiridas através da formação tornam-se cada vez mais valorizados para fazer face às rápidas mudanças tecnológicas, às diferentes e novas formas de organização do trabalho e a outros factores do meio envolvente que impõem a necessidade permanente de desenvolvimento e melhoria dos recursos humanos de uma organização. Desta forma, segundo Gomes et al. (2008) a formação deverá ser encarada pelas organizações como uma condição de ajustamento contínuo ao meio envolvente e ainda como uma situação que permita às pessoas desenvolverem as suas competências de forma a garantir a sua empregabilidade. Em Portugal, de acordo com o inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas realizado entre 2005-2007 (GEP, 2009), com uma amostra de 10.000 empresas, os resultados obtidos revelam que os custos com os cursos de formação desenvolvidos pelas empresas ascenderam a 293.676.5 milhares de euros em 2005, 338.320.6 milhares de euros em 2006 e 372.963.8 milhares de euros em 2007. O aumento significativo do investimento disponibilizado para as actividades formativas durante os últimos anos tem apontado para a necessidade, cada vez maior, da existência de práticas de avaliação por parte das organizações, como um meio de medida do impacto das intervenções formativas e como um processo para a justificação dos investimentos realizados.

Na prática das organizações a formação profissional tem um papel essencialmente de mudança, como conceptualizou Holton (1996) focado no desempenho individual e ao nível organizacional enquanto resultado do desenvolvimento dos colaboradores. Perante as diferentes realidades organizacionais a mudança pretendida por dada intervenção formativa surge apenas de forma positiva ao nível das reacções dos formandos, no entanto, no retorno ao posto de trabalho não se verificam mudanças efectivas no desempenho dos colaboradores consequência da não-aplicação das novas aprendizagens transferidas do contexto de formação. Uma das principais razões para a má qualidade da formação (e de desperdício de recursos) é a sua não-aplicação, no retorno ao posto de trabalho (Cardim, 2009). Desta forma, os resultados das intervenções formativas têm pouco valor para as organizações se as aprendizagens não forem transferidas para o contexto de trabalho com efeitos reais no desempenho dos colaboradores (Caetano & Velada, 2007).

Neste sentido, torna-se imprescindível compreender todo o processo de transferência, a forma como é facilitado ou inibida, a aplicação das novas aprendizagens no local de trabalho, quais as mudanças efectivas no desempenho individual e qual o retorno do investimento canalizado na formação para os indivíduos e para as organizações. Na empresa em estudo, o 6.º maior empregador em Portugal no domínio da segurança privada, actualmente com um número a rondar os 8.200 colaboradores, a formação profissional caracteriza-se por dois domínios de acção. Num a formação assenta numa lógica de actualização de competências e também de acordo com as necessidades de formação para cada cliente da organização. Noutra a formação é dirigida aos novos colaboradores, com uma formação inicial, com o objectivo de os formandos desenvolverem competências técnicas para a função a exercer no local de trabalho. A formação profissional assume na empresa um papel fundamental para o desenvolvimento e crescimento dos serviços prestados, por isso é dada especial atenção aos programas de formação, orientados para fomentar o desenvolvimento das capacidades pessoais e desenvolver uma carreira profissional dentro da empresa.

O interesse por esta temática de estudo surgiu devido à problemática existente na área da formação profissional, no que respeita às dificuldades metodológicas na avaliação de resultados de formação por parte das organizações. É, neste sentido, de toda a pertinência identificar quais os principais factores que influenciam o processo de transferência de aprendizagens para a prática profissional e qual o impacto real das intervenções realizadas.

1.1 Objectivos de Investigação

O objectivo geral deste estudo consistiu na análise de diferentes factores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional com base no Modelo de Holton (1996). Assim, operacionalizamos este objectivo geral nos seguintes objectivos específicos:

- (1) Identificar quais as variáveis das influências secundárias que contribuem para a transferência da formação.
- (2) Identificar quais as variáveis dos factores motivacionais que mais contribuem para a transferência da formação.
- (3) Identificar quais as variáveis do ambiente de trabalho que mais contribuem para a transferência da formação.
- (4) Identificar quais as variáveis dos factores de capacidade que mais contribuem para a transferência da formação.
- (5) Verificar se existem diferenças entre os vários factores do *LTSI* em função das variáveis, sexo, idade, habilitações literárias e antiguidade na empresa.
- (6) Verificar se existem diferenças entre as variáveis, sexo, idade, habilitações literárias, antiguidade na empresa e a transferência da formação.

1.2 Hipóteses de Estudo

De acordo com a revisão da literatura realizada sobre os factores que influenciam o processo de transferência da formação, o Modelo de Holton (1996), oferece uma estrutura teórica que permite analisar a transferência da formação sob uma perspectiva organizada de factores distintos centrados no desempenho individual. As hipóteses de estudo formuladas, baseiam-se na concepção teórica apresentada pelo autor, à excepção da relação hipotetizada para o primeiro objectivo específico que considera uma acção directa das influências secundárias na transferência. No sentido de operacionalizar as variáveis independentes de estudo, que influenciam o processo de transferência, consideraram-se todos os indicadores específicos para cada dimensão da versão portuguesa do *LTSI*. A forma de operacionalização da variável critério baseou-se

nos indicadores da escala de medida de transferência da formação desenvolvida por Xiao (1996) que medem a percepção dos formandos relativamente ao grau de transferência das competências e conhecimentos adquiridos em contexto formativo para o seu local de trabalho.

1.2.1 Hipótese relativa ao primeiro objectivo específico

A maioria dos estudos recentes tende a suportar uma relação significativa da auto-eficácia de desempenho e da preparação prévia dos formandos directamente na predição da transferência da formação. Um estudo realizado por Devos et al. (2007) os resultados evidenciaram que a auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos apresentavam uma relação significativa e permitiam explicar, de igual forma, .06% da variância total da transferência da formação. No mesmo sentido, Bates et al. (2007) verificaram que a dimensão preparação prévia dos formandos estava, significativamente, relacionada com a transferência e permitiu explicar .01% da sua variabilidade. Os resultados de outro estudo evidenciam que a auto-eficácia de desempenho estava positiva e significativamente relacionada com a transferência (Velada, 2007). Com base nas evidências acima apresentadas formulamos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 1: *A auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos (influências secundárias) contribuem, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação.*

1.2.2 Hipótese relativa ao segundo objectivo específico

A importância das características individuais dos formandos, particularmente de influências motivacionais, tem sido muito evidenciada ao longo dos anos na literatura sobre a transferência da formação (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Clark et al., 1993; Holton, 1996; Noe & Schmitt, 1986; Syler et al., 1998; Tziner et al., 2007). Para a dimensão motivação, o *LTSI* engloba a motivação para transferir, o esforço de transferência - expectativas de desempenho e o desempenho - expectativas de resultados

(Holton et al., 2000). Alguns estudos procuram evidenciar a relação destas variáveis do *LTSI* com a transferência da formação. Num trabalho que procurava testar o modelo de transferência de Holton, os autores Kirwan e Birchall (2006) verificaram correlações altamente significativas entre estes três factores. Devos et al. (2007) analisaram a capacidade preditiva dos factores do *LTSI* e observaram que a motivação para transferir, o esforço de transferência – expectativas de desempenho e o factor desempenho – expectativas de resultados apresentavam uma correlação estatisticamente significativa com a transferência e contribuíram, respectivamente, em .19%, .07% e .05%, para a explicação da sua variabilidade. No mesmo sentido, Bates et al. (2007) reforçaram que a motivação para transferir apresenta uma relação positiva e significativa com a transferência da formação, o que permitiu explicar 33% de 43% da variância final da transferência de um modelo de seis variáveis do *LTSI*. Com base nas evidências acima apresentadas formulamos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 2: *A motivação para transferir é o factor motivacional que mais contribui, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação.*

1.2.3 Hipótese relativa ao terceiro objectivo específico

Os resultados obtidos em diversos estudos indicam que o apoio dos pares e o suporte do supervisor são, dos vários factores do ambiente de trabalho, os que apresentam maior correlação com a transferência da formação (Holton et al., 1997). Cromwell e Kolb (2004), num estudo que analisava diferentes características do ambiente de trabalho, verificaram correlações fortes e estatisticamente significativas entre a transferência e o apoio dos pares e o apoio do supervisor. A relação encontrada entre as variáveis do *LTSI* e a transferência da formação foi demonstrada apenas para o suporte dos pares e para o factor resultados pessoais positivos (Bates et al., 2007).

Outros estudos têm vindo a apoiar a relação entre os diferentes factores do ambiente de trabalho e a transferência da formação (e.g., Bates, Holton, Syler, & Carvalho, 2000; Velada, 2007; Xião, 1996). Por exemplo, um estudo realizado por Velada (2007) que utilizava os mesmos indicadores do *LTSI*, permitiu verificar que o *feedback* de desempenho mostrou estar positiva e significativamente relacionado com a transferência da formação. Outro estudo permitiu constatar que entre diversas variáveis do ambiente

de trabalho que permitiram explicar 29% da transferência da formação, o suporte do supervisor era o factor mais influente (Xião, 1996). Na mesma linha de investigação, o estudo de Bates et al. (2000) vem reforçar a existência de uma relação significativa entre alguns dos factores organizacionais referenciados no *LTSI* e a transferência da formação, entre os quais, as sanções do supervisor, o suporte dos pares, a resistência à mudança e o suporte do supervisor. No mesmo sentido, Yamkovenko e Holton (2010) verificaram que o suporte dos pares emergiu como a variável com mais peso num modelo de sete factores que explicava 39% da variância na intenção de transferência.

A generalidade dos estudos recentemente realizados mostra que apesar de não existir uma tendência clara em relação ao peso dos vários factores desta dimensão no processo, os resultados parecem indicar que o suporte dos pares é uma variável crítica da dimensão organizacional para a explicação da transferência. Assim, formulamos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 3: *O suporte dos pares é o factor situacional do ambiente de trabalho que mais contribui, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação.*

1.2.4 Hipótese relativa ao quarto objectivo específico

Alguns estudos empíricos suportam a relação das variáveis do factor capacidade do *LTSI* com a transferência da formação. Por exemplo, Devos et al. (2007) encontrou correlações, estatisticamente significativas, com a transferência para as variáveis *design* de transferência e para a oportunidade para utilizar a formação, que permitem explicar respectivamente 15% e .06% da variância total da variável critério transferência da formação. No mesmo sentido, Bates et al. (2007) mostraram que as variáveis capacidade pessoal para transferir e a percepção da validade de conteúdo estão significativamente relacionadas e contribuem para o prognóstico da transferência da formação. Os resultados de outro estudo que utilizou os mesmos indicadores do *LTSI* evidenciou que o *design* de transferência estava positiva e significativamente relacionado com a transferência e permitiu explicar 10% da sua variabilidade (Velada, 2007). A relação significativa e a contribuição de .05% do factor validade de conteúdo para a explicação da transferência é ainda sustentada em outro trabalho (Bates et al.,

2000). Através das evidências acima apresentadas formula-mos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 4: *O design de transferência é o factor de capacidade que mais contribui, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação.*

1.2.5 Hipóteses relativas ao quinto objectivo específico

A variável sexo

A existência de diferenças estatisticamente significativas entre os factores da versão portuguesa do *LTSI* e a variável sexo foi verificada no estudo de Velada (2007). Essas diferenças acontecem para os seguintes factores: resultados pessoais positivos, transferabilidade, esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, abertura à mudança e *feedback* de desempenho. Os sujeitos do sexo masculino apresentam valores mais elevados na resposta a estes factores. Porém, numa outra investigação realizada com outra versão do *LTSI* não foram encontradas diferenças entre os factores, em função do sexo dos participantes (Khasawneh, Bates, & Holton, 2006). Face ao exposto formulamos a seguinte hipótese de estudo:

Hipótese 5.1: *Os homens apresentam valores mais elevados nos factores resultados pessoais positivos, transferabilidade, esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, abertura à mudança e feedback de desempenho, do que as mulheres.*

A variável idade

A existência de diferenças estatisticamente significativas em função da idade para os factores do *LTSI*, apresentam-se apenas na percepção do factor motivação para transferir e na percepção do factor transferabilidade (Velada, 2007). As diferenças situam-se entre os sujeitos mais velhos (≥ 40 anos), que mostram índices de motivação para transferir mais baixos, relativamente às outras duas faixas etárias (≤ 30 anos e 31 aos 39 anos) e nos sujeitos mais novos (≤ 30 anos) que avaliaram a transferabilidade de forma

significativamente mais baixa que os sujeitos mais velhos (≥ 31 anos). Todavia, Khasawneh et al. (2006) no seu trabalho demonstraram não se verificarem diferenças na percepção dos vários factores em função da idade para o *ALTSI*. Face ao exposto formulamos as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 5.2.1: *Os indivíduos com idade igual ou superior a 40 anos apresentam uma menor motivação para transferir, do que os indivíduos com menos de 40 anos.*

Hipótese 5.2.2: *Os indivíduos com idade igual ou inferior a 30 anos apresentam níveis mais baixos de transferabilidade, do que os indivíduos mais velhos (≥ 31 anos).*

A variável habilitações académicas

A existência de diferenças na percepção dos diferentes factores do *LTSI* em função das habilitações académicas é suportada pelos estudos de Khasawneh et al. (2006) e Velada (2007). Os principais resultados obtidos no estudo de Velada (2007) evidenciam que os sujeitos com níveis mais baixos de escolaridade apresentam, tendencialmente, um padrão para valores mais elevados de resultados pessoais positivos, suporte do supervisor, *design* de transferência, desempenho – expectativas de resultados e abertura à mudança, comparativamente com os sujeitos com níveis superiores de escolaridade.

A tendência para valores mais elevados em sujeitos com habilitações mais baixas, comparativamente a grupos com formação superior, foi também verificada em outro estudo para os seguintes factores: *design* de transferência, resultados pessoais positivos, sanções do supervisor, motivação para transferir, percepção de validade de conteúdo, desempenho – expectativas de resultados, esforço de transferência – expectativas de desempenho, abertura à mudança (Khasawneh et al., 2006). Face a estes resultados formulamos a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 5.3: *Os sujeitos com habilitações académicas mais baixas (9º ano ou equivalente) apresentam valores mais elevados de resultados pessoais positivos, suporte do supervisor, design de transferência, desempenho – expectativas de resultados, abertura à mudança, do que os sujeitos com habilitações académicas mais altas (entre o 10º e o 12º ano).*

A variável antiguidade na organização

Relativamente à variável antiguidade na organização não foram encontrados estudos que suportem a existência de diferenças, estatisticamente significativas, na percepção dos diferentes factores do *LTSI*. Face ao exposto formulamos a seguinte hipótese nula (H_0):

Hipótese 5.4: *H_0 - Não se verificam diferenças, estatisticamente significativas, na percepção dos sujeitos para os factores do *PLTSI* em função da sua antiguidade na empresa.*

1.2.6 Hipótese relativa ao sexto objectivo específico

Relativamente à variável transferência não foram encontrados estudos que suportem a existência de médias estatisticamente diferentes entre as diversas categorias das variáveis sócio-demográficas na transferência da formação. Neste sentido formulamos a seguinte hipótese nula (H_0):

Hipótese 6: *H_0 - Não se verificam diferenças, estatisticamente significativas, entre os diferentes grupos das variáveis sexo, idade, habilitações académicas e antiguidade na empresa para a transferência da formação.*

1.3 Método

1.3.1 Participantes

Participaram neste estudo 40 colaboradores de uma empresa que actua na área da segurança privada. Por razões de natureza física da organização e de tempo disponível para a recolha dos dados, a selecção da amostra procurou obedecer a dois critérios de escolha: representatividade e facilidade de acesso ao maior número de colaboradores e o critério tempo decorrido após a frequência de uma acção de formação.

Tal como é apresentado na Tabela 5., a amostra é, maioritariamente, constituída por sujeitos do sexo masculino 72,5% ($n = 29$) e 27,5% ($n = 11$) são do sexo feminino. Quanto à idade, a maioria dos participantes tem idades compreendidas entre

os 31 e os 39 anos, seguindo-se da faixa etária de indivíduos com idade igual ou inferior a 30 anos representando 37.5% ($n = 15$). A média de idades dos participantes é de 32.1 anos. No que se refere às habilitações académicas 32.5% ($n = 13$) da amostra têm o 9º ano de escolaridade (ou equivalente), 45% ($n = 18$) tem o 12º ano (ou equivalente) e por fim, 22.5% ($n = 9$) têm habilitações equivalentes ao 10º ou 11º ano do ensino secundário. Relativamente à antiguidade dos participantes na empresa, verifica-se que 55% ($n = 22$) apresentam uma antiguidade entre 3 a 6 anos na empresa, 25% ($n = 10$) estão na empresa há menos de 3 anos e 20% ($n = 8$) têm uma antiguidade superior a 6 anos. No que se refere ao número de acções de formação frequentadas nos últimos 2 anos, verifica-se que a maioria realizaram entre 3 a 4 acções de formação, 32.5% ($n = 13$) participaram entre 1 a 2 acções de formação, e 15% ($n = 6$) frequentaram mais de 5 programas de formação nos últimos dois anos.

Tabela 5.

Caracterização dos Participantes

	<i>N</i> = 40	%
Sexo		
Masculino	29	72.5
Feminino	11	27.5
Idade		
≤ 30 anos	15	37.5
31 a 39 anos	21	52.5
> 40 anos	4	10.0
Habilitações Académicas		
até ao 9º ano (ou equivalente)	13	32.5
10º ou 11º ano (ou equivalente)	9	22.5
12º ano (ou equivalente)	18	45.0
Antiguidade na Empresa		
1 a 3 anos	10	25.0
3 a 6 anos	22	55.0
> 6anos	8	20.0
Número de acções de formação que frequentou nos últimos 2 anos		
1 a 2 acções de formação	13	32.5
3 a 4 acções de formação	21	52.5
> 5 acções de formação	6	15.0

1.3.2 Instrumentos

The Learning Transfer System Inventory (LTSI)

Para a recolha dos dados foi administrado o *Learning Transfer System Inventory (LTSI, Versão B)*. Esta versão é composta por 89 itens, que representam 17 factores de transferência para a estrutura validada à população portuguesa (cf. Anexo B). O *LTSI* encontra-se dividido em duas partes, uma para a formação específica (64 itens) e a outra para a formação em geral (25 itens). Os itens do instrumento são avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos, em que o “1” significa “discordo completamente e “5” significa “concordo completamente”. No total existem 11 itens invertidos (11, 12, 20, 61, 63, 64, 73, 74, 76, 77, 27).

O *LTSI* foi disponibilizado pelo Prof. Doutor António Caetano do ISCTE-IUL que detém os direitos de autor pela tradução e aferição do instrumento para a população portuguesa. A autorização para o uso do instrumento foi concedida na sequência da celebração de um acordo com um conjunto de *royalties* para a sua utilização (cf. Anexo C).

Nas tabelas seguintes é apresentado a descrição da versão portuguesa (*PLTSI*) com exemplos de indicadores e respectivos itens de cada factor (ver Tabela 6.1. e Tabela 6.2.).

Tabela 6.1.

Factores, Exemplos de Indicadores e Itens Relativos ao Domínio Específico de Formação

Factores	Exemplo de Indicador	Itens
Preparação Prévia dos Formandos	Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho (item 9).	9, 10, 13
Motivação para Transferir	Fico excitado (a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação (item 5).	2,3,4,5,1*
Resultados Pessoais Positivos	Os empregados desta organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém aprendidas (item 16).	6,16, 7,8,15,18,22
Resultados Pessoais Negativos	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso (item 23).	14,21,23,24,17*
Capacidade Pessoal para Transferir	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi (item 19).	19,26,11,12,20
Suporte dos Pares	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação (item 29).	28,29,30,31
Suporte do Supervisor	A minha chefia estabelece-me objectivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego (item 39).	32,33,37,39,40,43
Sanções do Supervisor	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação (item 38).	Dimensão Comportamental: 38,34,35,36,41 Dimensão Cognitiva: 44,45,46,42
Percepção de Validade de Conteúdo	Gosto da forma como a formação se parece tanto com o meu emprego (item 49).	47,48,49
Design de Transferência	Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego (item 54).	53,54,55
Oportunidade para Utilizar a Formação	Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação (item 56).	56,60, 61,63,50
Transferabilidade	As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro no meu emprego (item 59).	58,59,52,51,57

Fonte: Adaptado de Velada (2007, p. 140).

Nota: * Representa os indicadores que saturaram em dimensões diferentes da versão original do LTSI.

Os números a *itálico* representam indicadores invertidos.

Tabela 6.2.

Factores, Exemplos de Indicadores e Itens Relativos ao Domínio Geral de Formação

Factores	Exemplo de Indicador	Itens
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi (item 65).	65,66,69,71,82*
Desempenho – Expectativas Resultados	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas (item 68).	67,68,70,72,64
Resistência / Abertura à Mudança	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas (item 75).	75, 78, 73,74,76,77
Auto-Eficácia de Desempenho	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi (item 83).	83,84,85
Feedback de Desempenho	Após a formação, recebo feedback de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi (item 79).	79,86,87,89,80,81,88

Fonte: Adaptado de Velada (2007, p. 140).

Nota: * Representa os indicadores que saturaram em dimensões diferentes da versão original do LTSL.

Os números a *italico* representam indicadores invertidos.

Escala de Transferência da Formação (ETF)

Para avaliar o grau de transferência dos conhecimentos e competências adquiridos em contexto formativo para o local de trabalho, foi utilizado outro instrumento de medida organizado a partir do questionário de transferência da formação de Xiao (1996). As respostas aos indicadores foram medidas usando uma escala tipo Likert, em que “1” corresponde a “Discordo completamente” e “5” a “Concordo completamente”. A escala (ETF) é constituída por 6 itens que pretendem medir a extensão em que a aplicação das novas aprendizagens no local de trabalho se traduzem num melhor desempenho das tarefas na função. Os indicadores que medem a transferência são: “5- A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação”; “6- Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação”; “8- Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação”; “9- Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação”; “10- Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes

da formação” e “A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho (11)”.

1.3.3 Procedimento

Para a realização deste trabalho de investigação foi estabelecido um contacto informal com os técnicos do Departamento de Recrutamento, Selecção e Formação da empresa em estudo, solicitando a sua colaboração no estabelecimento dos respectivos contactos para a autorização e recolha dos dados. Num primeiro momento, foi dado a conhecer às chefias superiores o objectivo do trabalho, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a realização dos mesmos. Num segundo momento, para se proceder à recolha de dados, os mesmos técnicos estabeleceram os contactos junto das respectivas chefias imediatas solicitando a colaboração dos seus subordinados no estudo.

Os questionários (*LTSI* e *ETF*) foram aplicados 14 meses após a realização do curso de formação, a um grupo de colaboradores da organização. Os questionários foram administrados presencialmente numa sala disponibilizada pela empresa. Foram constituídos vários grupos para a sua aplicação, cada um era composto, em média, por 4 participantes. O momento para a aplicação dos questionários decorreu em função da acessibilidade a cada um dos participantes e o contacto pessoal fez-se com recurso ao seu horário de trabalho. Na administração do *LTSI* e *ETF* foi dado aos participantes uma breve apresentação do estudo, as respectivas instruções para o seu preenchimento, a garantia de confidencialidade e anonimato apelando-se à participação dos sujeitos, bem como à importância no preenchimento de todos os itens. Por fim, à medida que os sujeitos iam terminando procedeu-se a verificação da totalidade do preenchimento dos itens dos questionários, no sentido de garantir a validade dos mesmos. O tempo médio necessário com cada grupo foi de 30 minutos. A recolha dos dados ocorreu durante um período de três meses.

1.3.4 Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos através dos questionários *LTSI* e *ETF* foram submetidos a um tratamento estatístico, usando o programa SPSS 19.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Os procedimentos estatísticos utilizados foram os seguintes:

- Avaliação da consistência interna das escalas do *PLTSI* através do índice *alpha de Cronbach*;
- Avaliação das qualidades psicométricas da escala que mede a transferência da formação através da realização de análise factoriais seguidas do cálculo do índice de consistência interna.
- Análise descritiva e análise correlacional entre os factores do *PLTSI* e a transferência da formação;
- Regressão linear múltipla para testar as relações hipotetizadas para os factores que influenciam a transferência;
- Aplicação da análise univariada (ANOVA) para comparar diferenças entre as variáveis sócio-demográficas e os factores do *PLTSI*;
- Aplicação da análise univariada (ANOVA II) para comparar diferenças entre os diversos grupos das variáveis sócio-demográficas e a transferência da formação.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

1. Apresentação dos resultados

No sentido de dar resposta aos objectivos definidos para esta investigação e testar as hipóteses formuladas, realizamos uma série de procedimentos preliminares que a seguir apresentamos.

1.1 Procedimentos para a análise das hipóteses formuladas

1.1.1 Análise da consistência interna dos factores do *LTSI*

Os índices de fidelidade para cada um dos constructos do *LTSI* foram analisados através do coeficiente de consistência interna *alfa de Cronbach*. O valor de *alpha de Cronbach* foi calculado para o total dos itens do *PLTSI*, assim como para cada uma das suas subescalas (domínio específico e geral de formação) e seus respectivos factores. Os valores de consistência interna obtidos são, de um modo geral, inferiores comparativamente aos valores encontrados no estudo de validação do instrumento à população portuguesa, à excepção da dimensão cognitiva do constructo - sanções do supervisor. Tal como em outros estudos, foram encontradas baixas consistências internas para as dimensões capacidade pessoal para transferir ($\alpha = .38$), preparação prévia dos formados ($\alpha = .41$) e para a auto-eficácia de desempenho ($\alpha = .61$) (e.g., Holton et al., 2000; Velada, 2007). Para além destes, outras duas dimensões apresentam um valor de *alpha de Cronbach* bastante baixo ($< .60$), a motivação para transferir ($\alpha = .30$) e o *design* de transferência ($\alpha = .59$). Por outro lado, verifica-se que as dimensões suporte dos pares ($\alpha = .83$), esforço de transferência – expectativas de desempenho ($\alpha = .80$) e o *feedback* de desempenho ($\alpha = .82$) apresentam valores de consistência interna $\geq .80$. Foram também analisados os índices de consistência interna para a totalidade dos itens que representam o domínio geral de formação, apresentando valores bastantes aceitáveis ($\alpha = .84$) e o mesmo aconteceu para o domínio específico de formação ($\alpha = .79$). Na Tabela 7.1 e 7.2 são apresentados os valores de *alpha de Cronbach* obtidos em comparação com os resultados da estrutura factorial do *LTSI* para a população portuguesa.

Tabela 7.1.Valores de *Alpha de Cronbach* para o Domínio Específico de Formação

	N.º Itens	Valores do α obtidos ($N = 40$)	Versão Portuguesa <i>PLTSI</i> (Velada, 2007) ($N = 484$)
Preparação Prévia dos Formandos	3	$\alpha = .41$	$\alpha = .57$
Motivação para Transferir	5	$\alpha = .30$	$\alpha = .78$
Resultados Pessoais Positivos	7	$\alpha = .74$	$\alpha = .82$
Resultados Pessoais Negativos	5	$\alpha = .70$	$\alpha = .80$
Capacidade Pessoal para Transferir	7	$\alpha = .38$	$\alpha = .71$
Suporte dos Pares	4	$\alpha = .82$	$\alpha = .83$
Suporte do Supervisor	6	$\alpha = .79$	$\alpha = .87$
Sanções do Supervisor	9	<i>Dimensão comportamental:</i> $\alpha = .79$ <i>Dimensão cognitiva:</i> $\alpha = .79$	<i>Dimensão comportamental:</i> $\alpha = .87$ <i>Dimensão cognitiva:</i> $\alpha = .76$
Percepção de Validade de Conteúdo	3	$\alpha = .63$	$\alpha = .78$
<i>Design</i> de Transferência	3	$\alpha = .59$	$\alpha = .77$
Oportunidade para Utilizar a Formação	6	$\alpha = .68$	$\alpha = .77$
Transferabilidade	5	$\alpha = .64$	$\alpha = .84$
Total	63	$\alpha = .79$	

Tabela 7.2.Valores de *Alpha de Cronbach* para o Domínio Geral de Formação

	N.º Itens	Valores do α obtidos ($N = 40$)	Versão Portuguesa <i>PLTSI</i> (Velada, 2007) ($N = 484$)
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	5	$\alpha = .80$	$\alpha = .80$
Desempenho – Expectativas Resultados	5	$\alpha = .78$	$\alpha = .79$
Resistência / Abertura à Mudança	6	$\alpha = .62$	$\alpha = .82$
Auto-Eficácia de Desempenho	3	$\alpha = .61$	$\alpha = .65$
Feedback de Desempenho	7	$\alpha = .82$	$\alpha = .84$
Total	26	$\alpha = .84$	
LTSTI Total	89	$\alpha = 0,85$	

1.1.2 Análise da Escala Transferência da Formação (ETF)

1.1.2.1 Análise Descritiva dos Itens

Na Tabela 8 são apresentadas as estatísticas descritivas de cada um dos itens da escala de transferência.

Tabela 8.

Análise Descritiva dos Itens em Função da Média e Desvio-Padrão

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Item 1- Eu aplico o que aprendi na formação no meu trabalho sempre que tenho oportunidade de fazê-lo.	39	4.41	.49
Item 2- Nunca mais utilizei o que aprendi na formação.	39	1.56	.64
Item 3- Eu aplico o que aprendi na formação para melhorar o meu desempenho no trabalho.	39	4.23	.48
Item 4- Nas minhas tarefas diárias de trabalho eu aplico os conhecimentos aprendidos na formação.	39	3.95	.72
Item 5- A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação.	39	3.97	.53
Item 6- Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação.	39	3.54	.82
Item 7- Quando utilizo o que aprendi depois da formação sinto-me mais capaz de desempenhar o meu trabalho.	39	3.97	.58
Item 8- Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação.	39	3.92	.58
Item 9- Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação.	39	4.00	.51
Item 10- Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes da formação.	39	3.54	.75
Item 11- A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho.	39	4.00	.45

O item que apresenta a pontuação média mais elevada é o item 1 ($M = 4.41$). No outro extremo o item 2 ($M = 1.56$) apresenta a média mais baixa. O valor do desvio padrão mais elevado apresenta-se no item 10 ($DP = .756$).

1.1.2.2 Análise da Validade e da Consistência interna da escala

Para medir a transferência da formação foi utilizada uma escala com 11 itens. Os indicadores utilizados foram adaptados das escalas de transferência da formação de Tesluk, Farr, Mathieu, e Vance (1995), Xião (1996) e por dois itens criados a partir da literatura. Uma vez que os itens foram adaptados da literatura e provêm de escalas de estudos diferentes procurou-se, a partir deste conjunto inicial de variáveis, identificar a estrutura factorial subjacente que mede o constructo transferência. Neste sentido, avaliaram-se 4 modelos alternativos, recorrendo à análise factorial. A estrutura factorial que se revelou mais ajustada para se proceder às análises seguintes junta os 6 itens da escala de Xião (1996). Todos os outros modelos encontrados revelaram-se de difícil interpretação, com uma estrutura factorial complexa e mediam a transferência como um constructo multi-dimensional. A Tabela 9. traduz os resultados obtidos para a estrutura factorial de transferência encontrada.

Tabela 9.

Resultado da Análise Factorial da Escala de Transferência

<i>Itens - Transferência da Formação</i>	<i>Factor I</i>
Item 11- A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho.	.881
Item 9- Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação.	.835
Item 8- Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação.	.825
Item 10 - Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes da formação.	.806
Item 5 - A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação.	.689
Item 6 - Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação.	.678
Variância Total (%)	62.3

A análise factorial exploratória realizada para a escala de comportamento de transferência de Xiao (1996) resultou na extração de 1 factor que permite explicar 62.3% da variância total dos resultados. O valor total do *alpha de Cronbach* obtido foi de .84.

1.1.3 Análise descritiva e correlacional entre os factores do *LTSI* e a transferência

Os factores considerados mais importantes pelos sujeitos que influenciam a transferência foram, a “auto-eficácia de desempenho” (isto é, a crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar) e o factor “motivação para transferir” (isto é, a direcção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho). Por outro lado, a “dimensão comportamental” e a “dimensão cognitiva” das sanções do supervisor (isto é, o grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores quando utilizam a formação no local de trabalho) foram considerados as componentes com menos importância para a transferência. Isto significa que, a transferência, neste caso específico de estudo, depende essencialmente da percepção que os indivíduos têm sobre o seu próprio desempenho, atitude e da sua competência para aplicarem o que aprenderam no contexto de trabalho e também por processos motivacionais que ocorrem após a formação que resultam na aplicação das novas aprendizagens no local de trabalho. Os valores mais baixos atribuídos às dimensões que compõem o factor “sanções do supervisor” significam que, os indivíduos não percebem que a aplicação das novas aprendizagens no local de trabalho seja condicionada pelo comportamento negativo de transferência do ambiente de trabalho, em particular, por uma postura negativa do supervisor relativamente à formação e posterior aplicação das novas aprendizagens na prática profissional.

Os resultados da correlação bivariada mostram que vários factores do *LTSI* apresentam associações significativas entre si. A “oportunidade para utilizar a formação” é o factor que apresenta maior número de correlações, significativas, com os outros factores do *LTSI*. Este factor correlaciona-se, positivamente, com o factor “desempenho - expectativas de resultados” ($r = .374, p < .05$), “suporte do supervisor” ($r = .421, p < .01$), “resistência/abertura à mudança” ($r = .357, p < .05$), “resultados pessoais positivos” ($r = .363, p < .05$), “percepção de validade de conteúdo” ($r = .402, p$

< .05), “*design* de transferência” ($r = .441, p < .01$). Por outro lado, o factor “oportunidade para utilizar a formação” correlaciona-se negativamente com a “dimensão comportamental” ($r = -.418, p < .01$) e com a “dimensão cognitiva” ($r = -.386, p < .05$) do factor “sanções do supervisor”. Os valores das correlações mais elevadas para os factores do *LTSI* apresentam-se entre o factor “suporte do supervisor” e o factor “desempenho - expectativas de resultados” ($r = .708, p < .01$) e entre o factor “suporte do supervisor” e “dimensão cognitiva das sanções do supervisor” ($r = -.673, p = .01$).

Na análise correlacional entre os factores do *LTSI* e a transferência da formação foi encontrada uma correlação positiva e significativa ($r = .323, p < .05$) apenas para a “dimensão comportamental do factor sanções do supervisor”. Todas as outras relações dos factores do *LTSI* com a transferência apresentam um nível de significância $> .05$. Os resultados da análise descritiva e correlacional são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 10. Médias, Desvio-Padrão e Correlações entre os Factores do *LTSI* e a Transferência da Formação

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
(1) Auto – Eficácia de Desempenho	4.03	.43	-																	
(2) Preparação Prévia dos Formandos	3.40	.51	.509**	-																
(3) Motivação para Transferir	3.90	.38	.200	.317*	-															
(4) Esforço de Transferência	3.98	.42	.444**	.124	.138	-														
(5) D. – Expectativas Resultados	3.23	.62	.046	.042	.059	.141	-													
(6) <i>Feedback</i> de Desempenho	3.40	.51	-.001	.211	.144	-.013	.629**	-												
(7) Suporte dos Pares	3.41	.55	.325*	.392*	.337*	.393*	.367*	.259	-											
(8) Suporte do Supervisor	3.30	.55	.028	.103	.037	.073	.708**	.562**	.366*	-										
(9) Resistência / Abertura à Mudança	3.44	.44	.249	.098	.076	.110	.341*	.365*	.083	.594**	-									
(10) Resultados Pessoais Positivos	3.51	.45	.381*	.288	.339*	.311	.450**	.090	.521**	.357*	.235	-								
(11) Resultados Pessoais Negativos	3.29	.42	.113	.145	.298	.279	.300	.063	.477**	.304	.209	.427**	-							
(12) S. D. Comportamental	2.20	.54	-.043	.030	.044	-.035	-.261	-.036	.113	.438**	-.369*	-.448**	-.138	-						
(13) S. D. Cognitiva	2.25	.60	-.097	-.111	.160	-.241	-.467	-.313*	-.043	-.673**	-.652**	-.326*	-.182	.607**	-					
(14) P. Validade de Conteúdo	3.30	.57	-.086	.192	.193	.053	.041	-.074	.251	.059	-.240	.127	-.030	-.136	-.062	-				
(15) Design de Transferência	3.80	.31	.270	.219	.112	.274	.201	.107	.390*	.188	.188	.345*	.131	-.186	-.311	.275	-			
(16) Capacidade P. para Transferir	3.53	.29	.092	.312	.326*	.099	.038	-.069	.198	.087	.046	.304	.277	-.228	-.293	.282	.284	-		
(17) Oportunidade Utilizar a Formação	3.45	.45	-.035	.050	.083	.049	.374*	.299	.282	.421**	.357*	.363*	.054	-.418**	-.386*	.402*	.441**	.200	-	
(18) Transferabilidade	3.78	.32	.434**	.264	.163	.420**	-.017	.049	.329*	.081	.044	.404**	.021	-.339*	-.190	.261	.455**	.206	.459**	-
<i>Transferência da Formação</i>			.028	.225	-.068	-.073	-.063	-.222	.165	-.156	-.258	.188	-.127	.323*	.276	.199	.024	-.064	-.153	-.123
<i>R</i> ² =			.001	.051	.005	.005	.004	.049	.027	.024	.066	.035	.016	.104	.076	.040	.001	.004	.023	.015

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$

1.2 Apresentação dos Resultados Relativos à Análise do Contributo das Dimensões do Modelo para a Predição da Transferência da Formação

1.2.1 Análise do contributo das componentes da dimensão influências secundárias na predição da transferência da formação

O primeiro objectivo de investigação pretendia analisar de que forma as dimensões das influências secundárias do Modelo contribuíam para a transferência da formação. Assim, definimos como hipótese que a auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos contribuíam, de igual forma, para explicar a variabilidade da transferência da formação. Neste sentido, realizamos uma análise de regressão, através do método *Enter*, para averiguar a contribuição de cada uma das componentes das influências secundárias, para a predição da transferência. Para este propósito, consideramos as componentes auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos como variáveis independentes e a transferência da formação como variável dependente. Os resultados encontrados mostraram que a auto-eficácia de desempenho ($p = .534$) e a preparação prévia dos formandos ($p = .137$) não contribuem para explicar a variabilidade da transferência da formação. Os resultados da análise de regressão múltipla não suportam a hipótese 1 de estudo, ou seja, as variáveis das influências secundárias não permitem explicar a transferência da formação para o local de trabalho.

A análise de regressão para a dimensão influências secundárias apresentou os seguintes resultados que estão ilustrados na Tabela 11.

Tabela 11.

Resultados da Análise de Regressão para a Dimensão Influências Secundárias

Dimensões do Modelo	β	t	p
Auto – Eficácia de Desempenho	-.118	-.627	.534
Preparação Prévia dos Formandos	.286	1.520	.137

1.2.2 Análise do contributo das componentes dos factores motivacionais na predição da transferência da formação

O segundo objectivo específico pretendia identificar quais as variáveis dos factores motivacionais do modelo que mais contribuem para a transferência da formação. Definimos como hipótese de investigação que, a motivação para transferir é o factor motivacional que mais contribui, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação.

Para tal, realizou-se uma análise de regressão múltipla, pelo método *Enter*, em que a variável dependente é a transferência da formação e as variáveis independentes correspondem às componentes, motivação para transferir, esforço de transferência – expectativas de desempenho e o desempenho – expectativas de resultados. Os resultados da análise de regressão mostram que, a motivação para transferir ($\beta = -.057, p = .738$), o esforço de transferência – expectativas de desempenho ($\beta = -.058, p = .739$), e o desempenho – expectativas de resultados ($\beta = -.052, p = .761$), constituem variáveis que apresentam um peso negativo e não significativo com a transferência, o que não permite suportar a segunda hipótese de estudo. Os três factores considerados na análise explicam 1,1% da variância total da transferência ($R^2 = .011, F(3, 35) = .135, p > .05$). No entanto, o modelo composto pelos três factores não é significativo.

A análise de regressão para os factores motivacionais apresentou os seguintes resultados que estão ilustrados na Tabela 12.

Tabela 12.

Resultados da Análise de Regressão para os Factores Motivacionais

Dimensões do Modelo	β	t	p
Motivação para Transferir	-.057	-.338	.738
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	-.058	-.336	.739
Desempenho – Expectativas de Resultados	-.052	-.307	.761

1.2.3 Análise do contributo das componentes da dimensão ambiente de trabalho na predição da transferência da formação

O terceiro objectivo específico pretendia analisar quais as variáveis do ambiente de trabalho do Modelo que mais contribuíam para a transferência da formação. Definimos como hipótese de estudo que o suporte dos pares era o factor situacional do ambiente de trabalho que mais contribuiria, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação. Realizamos uma análise de regressão, através do método *Enter*, para averiguar a contribuição de cada uma das componentes da dimensão do ambiente de trabalho, para a predição da transferência da formação. Para este propósito, consideramos as componentes *feedback* de desempenho, suporte dos pares, suporte do supervisor, resistência/abertura à mudança, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, sanções do supervisor – dimensão cognitiva, sanções do supervisor – dimensão comportamental, como variáveis independentes e a transferência da formação como variável dependente. Os resultados mostram que o Modelo composto pelos factores do ambiente de trabalho é significativo e permite explicar 38% da variabilidade da transferência da formação ($R^2 = .383$, $F(8, 30) = 2.324$, $p = .045$). Por outro lado, verifica-se que apenas o factor resultados pessoais positivos ($\beta = .540$, $p = .015$) e a dimensão cognitiva do factor sanções do supervisor ($\beta = .555$, $p = .016$), estão positiva e significativamente relacionadas com a transferência da formação. Os resultados da regressão múltipla não suportam a terceira hipótese de estudo, isto é, o factor suporte dos pares ($\beta = -.079$, $p \geq .05$), não permite predizer os resultados finais de transferência. A análise de regressão para os factores do ambiente de trabalho apresentou os seguintes resultados que estão ilustrados na Tabela 13.

Tabela 13.

Resultados da Análise de Regressão para os Factores do Ambiente de Trabalho

Dimensões do Modelo	β	t	p
<i>Feedback</i> de Desempenho	-.317	-1.725	.095
Suporte dos Pares	-.079	-.348	.730
Suporte do Supervisor	.329	1.265	.216
Resistência/Abertura à Mudança	-.131	-.659	.515
Resultados Pessoais Positivos	.540	2.584	.015
Resultados Pessoais Negativos	-.283	-1.667	.106
Sanções do Supervisor – Dimensão Cognitiva	.555	2.547	.016
Sanções do Supervisor – Dimensão Comportamental	.094	.393	.697

1.2.4 Análise do contributo das componentes da dimensão factores de capacidade na predição da transferência da formação

O quarto objectivo de investigação pretendia analisar quais as variáveis dos factores de capacidade do Modelo que mais contribuíam para a transferência da formação. Para isto, formulou-se como hipótese de estudo que, o *design* de transferência seria o factor de capacidade que mais contribuiria, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação. Para tal, realizou-se uma análise de regressão múltipla, pelo método *Enter*, em que foi considerada como variável dependente a transferência da formação e as componentes percepção de validade de conteúdo, *design* de transferência, capacidade pessoal para transferir, oportunidade para utilizar a formação e transferibilidade como variáveis independentes. Os resultados da análise de regressão mostram que, o Modelo composto pelos 5 factores não é significativo ($R^2 = .135$, $F(5, 33) = 1.003$, $p = .432$). Na análise individual, à contribuição de cada factor no modelo verifica-se que, a percepção da validade de conteúdo ($\beta = .344$, $p = .077$), o *design* de transferência ($\beta = .105$, $p = .599$), a capacidade pessoal para transferir ($\beta = -.112$, $p = .531$), a oportunidade para utilizar a formação ($\beta = -.262$, $p = .201$) e a transferibilidade ($\beta = -.127$, $p = .518$), não se encontram significativamente relacionadas com a transferência da formação. Tendo em conta os resultados obtidos na análise, não foi possível comprovar a quarta hipótese de

estudo. A análise de regressão para os factores de capacidade apresentou os seguintes resultados que estão ilustrados na Tabela 14.

Tabela 14.

Resultados da Análise de Regressão para os Factores de Capacidade

Dimensões do Modelo	β	t	p
Percepção da Validade de Conteúdo	.344	1.825	.077
<i>Design</i> de Transferência	.105	.531	.599
Capacidade Pessoal para Transferir	-.112	-.634	.531
Oportunidade para Utilizar a Formação	-.262	-1.306	.201
Transferabilidade	-.127	-.654	.518

1.3 Análise dos factores do *LTSI* em função das variáveis Sócio-demográficas

1.3.1 Variável Sexo

Para analisar a relação entre as diferentes variáveis que influenciam a transferência, em função da variável sexo foi realizado uma *One – Way Anova* (análise simples de variância). Os resultados são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 15.

Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Sexo

Factores do <i>LTSI</i>	<i>Sexo</i>	N	M	DP	p
Resultados Pessoais Positivos	Masculino	29	3.5	.46	.090
	Feminino	11	3.3	.38	
Transferabilidade	Masculino	29	3.8	.28	.204
	Feminino	11	3.6	.40	
Esforço Transferência – Expectativas de Desempenho	Masculino	29	4.0	.42	.421
	Feminino	11	3.8	.44	
Desempenho – Expectativas de Resultados	Masculino	29	3.1	.68	.551
	Feminino	11	3.3	.42	
Resistência / Abertura à Mudança	Masculino	29	3.5	.46	.145
	Feminino	11	3.2	.38	
Feedback de Desempenho	Masculino	29	3.3	.55	.685
	Feminino	11	3.4	.41	

Os resultados mostram que os homens apresentam, para a maioria dos factores, médias mais elevadas, do que as mulheres, à excepção do factor desempenho - expectativas de resultados e do factor *feedback* desempenho. As diferenças encontradas entre homens e mulheres não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que não é possível suportar a hipótese formulada.

1.3.2 Variável Idade

Em seguida são apresentados os resultados entre o factor motivação para transferir e o factor transferabilidade em função da idade. Os resultados estão ilustrados na tabela seguinte.

Tabela 16.

Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Idade

Factores do <i>LTSI</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Motivação para Transferir	≤30 anos	15	4.0	.40	.117
	31-39 anos	21	3.9	.37	
	≥40 anos	4	3.5	.19	
Transferabilidade	≤30 anos	15	3.7	.32	.620
	31-39 anos	21	3.8	.34	
	>40 anos	4	3.6	.30	

Os resultados obtidos mostram que os indivíduos com idade igual ou superior a 40 anos apresentam uma menor motivação para transferir, do que os indivíduos mais novos (< 40 anos). No entanto, as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que a hipótese 5.2.1. é rejeitada. Relativamente à hipótese 5.2.2, os resultados obtidos indica-nos que os sujeitos mais novos (≤30 anos e 31-39 anos) apresentam níveis mais elevados de transferabilidade, do que os sujeitos mais velhos (≥ 40). As diferenças encontradas para as diferentes categorias da idade em função do factor transferabilidade não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que a hipótese formulada é rejeitada.

1.3.3 Variável Habilitações Acadêmicas

Procedeu-se à análise da relação formulada entre os factores do *LTSI* e a variável habilitações académicas, através da realização de uma *One – Way Anova*. Os resultados estão ilustrados na Tabela 17.

Tabela 17.

Médias, Desvios-Padrão e Valores de *p* – Variável Habilitações Acadêmicas

Factores do <i>LTSI</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Resultados Positivos	até ao 9º ano	13	3.5	.37	.915
	10º ou 11º ano	9	3.5	.70	
	12º ano	18	3.4	.37	
Suporte do supervisor	até ao 9º ano	13	3.3	.55	.985
	10º ou 11º ano	9	3.2	.58	
	12º ano	18	3.2	.57	
<i>Design</i> de Transferência	até ao 9º ano	13	3.8	.25	.377
	10º ou 11º ano	9	3.7	.45	
	12º ano	18	3.7	.28	
Desempenho - Expectativas Resultados	até ao 9º ano	13	3.4	.49	.430
	10º ou 11º ano	9	3.1	.59	
	12º ano	18	3.1	.71	
Resistência Abertura à Mudança	até ao 9º ano	13	3.4	.36	.638
	10º ou 11º ano	9	3.3	.74	
	12º ano	18	3.4	.30	

Para a generalidade dos resultados acima obtidos nos diferentes factores em função da variável habilitações, podemos observar que os sujeitos com habilitações académicas mais baixas apresentam valores mais elevados nas diferentes categorias do nível de escolaridade. As diferenças observadas entre os factores em análise e os diferentes níveis das habilitações académicas, não se mostraram estatisticamente significativos, pelo que a hipótese é rejeitada.

1.3.4 Variável Antiguidade na Organização

Para avaliar a hipótese formulada foram considerados todos os factores validados para a população portuguesa do *LTSI*. A variável antiguidade na organização foi agrupada em três categorias: 1 a 3 anos ($N = 10$), 4 a 6 anos ($N = 22$) e mais de 6 anos ($N = 8$). As Tabelas 18.1. e 18.2. apresentam os resultados obtidos.

Tabela 18.1.

Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Antiguidade na Organização

<i>Antiguidade na Organização</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Preparação Prévia dos Formandos	1 a 3 anos	10	3.2	.56	.589
	4 a 6 anos	22	3.4	.55	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.33	
Auto-Eficácia de Desempenho	1 a 3 anos	10	4.0	.52	.926
	4 a 6 anos	22	4.0	.36	
	Mais de 6 anos	8	4.0	.55	
Motivação para Transferir	1 a 3 anos	10	4.1	.30	.178
	4 a 6 anos	22	3.8	.39	
	Mais de 6 anos	8	3.8	.41	
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	1 a 3 anos	10	4.0	.42	.731
	4 a 6 anos	22	3.9	.37	
	Mais de 6 anos	8	4.0	.57	
Desempenho - Expectativas Resultados	1 a 3 anos	10	3.3	.62	.705
	4 a 6 anos	22	3.1	.69	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.42	
<i>Feedback</i> de Desempenho	1 a 3 anos	10	3.3	.62	.763
	4 a 6 anos	22	3.3	.52	
	Mais de 6 anos	8	3.5	.37	
Suporte dos Pares	1 a 3 anos	10	3.5	.68	.539
	4 a 6 anos	22	3.3	.54	
	Mais de 6 anos	8	3.5	.42	
Suporte do Supervisor	1 a 3 anos	10	3.2	.60	.911
	4 a 6 anos	22	3.3	.61	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.34	
Resistência Abertura à Mudança	1 a 3 anos	10	3.3	.41	.819
	4 a 6 anos	22	3.4	.50	
	Mais de 6 anos	8	3.4	.35	

Nota: * As diferenças significativas entre médias $p < .05$

Tabela 18.2.

Médias, Desvios-Padrão e Valores de p – Variável Antiguidade na Organização
(continuação)

<i>Antiguidade na Organização</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>p</i>
Resultados Positivos	1 a 3 anos	10	3.5	.40	.712
	4 a 6 anos	22	3.5	.51	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.38	
Resultados Negativos	1 a 3 anos	10	3.3	.30	.955
	4 a 6 anos	22	3.2	.48	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.41	
Dimensão Comportamental	1 a 3 anos	10	2.1	.49	.226
	4 a 6 anos	22	2.1	.58	
	Mais de 6 anos	8	2.5	.44	
Dimensão Cognitiva	1 a 3 anos	10	2.2	.64	.528
	4 a 6 anos	22	2.1	.59	
	Mais de 6 anos	8	2.4	.60	
Percepção de Validade de Conteúdo	1 a 3 anos	10	3.3	.74	.983
	4 a 6 anos	22	3.2	.55	
	Mais de 6 anos	8	3.3	.43	
<i>Design</i> de Transferência	1 a 3 anos	10	3.8	.23	.026*
	4 a 6 anos	22	3.8	.30	
	Mais de 6 anos	8	3.5	.35	
Capacidade Pessoal para Transferir	1 a 3 anos	9	3.4	.28	.716
	4 a 6 anos	22	3.5	.31	
	Mais de 6 anos	8	3.5	.28	
Oportunidade para Utilizar a Formação	1 a 3 anos	10	3.5	.46	.206
	4 a 6 anos	22	3.5	.47	
	Mais de 6 anos	8	3.2	.32	
Transferabilidade	1 a 3 anos	10	3.8	.31	.294
	4 a 6 anos	22	3.8	.31	
	Mais de 6 anos	8	3.6	.36	

Nota: * As diferenças significativas entre médias $p < .05$

A análise de variância revelou a existência de diferenças, estatisticamente significativas, na variável *design* de transferência ($p \leq .05$). A análise *post hoc* revelou diferenças, estatisticamente significativas, entre os 4 a 6 anos e mais de 6 anos. Os indivíduos com uma antiguidade entre 4 a 6 anos apresentam médias mais elevadas de

design de transferência, do que os indivíduos com uma antiguidade superior a 6 anos. Face a estes resultados rejeitamos a hipótese nula formulada.

1.4 Análise da Transferência da Formação em função das variáveis Sócio-demográficas

O sexto objectivo específico de investigação pretendia analisar a existência de diferenças entre as variáveis sexo, idade, habilitações académicas e antiguidade na organização para a transferência da formação. Definimos como hipótese que não se verificariam diferenças, estatisticamente significativas, entre os diferentes grupos das variáveis sócio-demográficas para a transferência da formação. Os resultados mostram que não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as diferentes variáveis sócio-demográficas na transferência da formação, o que permite suportar a hipótese nula formulada. Os resultados encontrados estão ilustrados na Tabela 19.

Tabela 19.

Diferenças entre Variáveis Sócio-demográficas para a Transferência da Formação

	<i>Transferência da Formação</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Sexo</i>	.000	.985
<i>Idade</i>	.944	.406
<i>Antiguidade na Organização</i>	2.119	.146
<i>Habilitações Académicas</i>	.022	.978

2. Discussão dos Resultados

O principal objectivo deste estudo foi identificar quais os factores considerados no Modelo do *LTSI*, que influenciam a transferência da formação para a prática profissional dos indivíduos, da amostra em estudo. Procurou-se, também, verificar se existiam diferenças entre os vários factores do *LTSI* e na transferência da formação em função das variáveis, sexo, idade, habilitações literárias e antiguidade na empresa.

Os resultados mostraram que, apesar dos valores de *alpha de Cronobach* obtidos para a generalidade dos factores serem inferiores ao estudo de validação do instrumento para a população portuguesa, com a excepção da dimensão cognitiva do factor sanções do supervisor, estes apresentam valores de consistência interna considerados aceitáveis. Destacam-se os valores de consistência interna do domínio específico de formação ($\alpha = .79$), o domínio geral de formação ($\alpha = .84$) e da escala total ($\alpha = .85$). Tal como em outros estudos, foram encontradas baixas consistências internas para as dimensões capacidade pessoal para transferir ($\alpha = .38$), preparação prévia dos formados ($\alpha = .41$) e para a auto-eficácia de desempenho ($\alpha = .61$) (e.g., Holton et al., 2000; Velada, 2007). Relativamente à escala que pretendia medir a transferência da formação foi obtido um bom índice de consistência interna ($\alpha = .84$), muito semelhante ao valor obtido por Xiao (1996) no seu trabalho. Os resultados da análise correlacional entre os factores do *LTSI* e a escala de transferência mostram apenas uma correlação, estatisticamente significativa, para a dimensão comportamental do factor sanções do supervisor ($r = .323$, $p < .05$), o que indica uma fraca associação entre as variáveis do *LTSI* com o constructo de transferência em estudo, consequentemente com implicações para a análise as hipóteses formuladas.

A importância de características individuais no processo de transferência, como a auto-eficácia de desempenho e a preparação prévia dos formandos, têm vindo a mostrar-se fortemente relacionadas com a transferência da formação. Estas variáveis são consideradas um conjunto de influências secundárias que a afectam indirectamente a transferência da formação através de factores motivacionais dos indivíduos (Holton, 1996). De acordo com o **objectivo 1**, que pretendia analisar de que forma as dimensões das influências secundárias do Modelo contribuíam para transferência da formação, os resultados obtidos mostram que, contrariamente a outros estudos, a auto-eficácia de

desempenho e a preparação prévia dos formandos não se encontram relacionadas com a transferência. Os resultados obtidos em outros estudos têm reforçado a capacidade preditiva destas variáveis directamente na explicação da variabilidade da transferência da formação (e.g., Bates et al., 2007; Devos et al., 2007; Velada, 2007; Yamkovenko & Holton, 2010).

Relativamente ao **objectivo 2**, definimos como hipótese de investigação que a motivação para transferir seria o factor motivacional que mais contribuiria, de forma significativa, para explicar a variabilidade da transferência da formação. A importância de factores motivacionais, em particular da motivação para transferir, tem sido muito evidenciada na literatura teórica e empírica sobre transferência (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Clark et al., 1993; Holton, 1996; Noe & Schmitt, 1986; Syler et al., 1998; Tziner et al., 2007). Ao analisar os resultados para segunda hipótese de estudo, verificamos que a motivação para transferir não contribui, para explicar a transferência. Os resultados obtidos não suportam a relação encontrada em outros estudos, que demonstram a importância e a capacidade preditiva deste factor na transferência (e.g., Bates et al., 2007; Devos et al., 2007).

Para o **objectivo 3**, definimos como hipótese de investigação que o suporte dos pares seria o factor do ambiente de trabalho que mais contribuiria, de forma significativa para explicar a variabilidade da transferência da formação. Os resultados mostram que este factor não se encontra, significativamente, relacionado com a transferência. Alguns estudos indicam que o reforço e o apoio dos pares são fundamentais para a transferência das novas aprendizagens (Noe & Schmitt, 1986). No mesmo sentido, Syler et al. (1998) verificaram que o apoio dos pares constitui uma variável crítica no processo de transferência e influi positivamente na aplicação da formação para o local de trabalho. Os resultados obtidos noutros estudos indicam que o apoio dos pares e o suporte do supervisor são, dos vários factores do ambiente de trabalho, os que apresentam maior correlação com transferência da formação (Holton et al., 1997). São vários os estudos que suportam a capacidade preditiva do factor suporte dos pares com a transferência da formação (e.g., Bates et al., 2007; Yamkovenko & Holton, 2010; Xião, 1996). Os resultados obtidos no presente estudo mostram que o suporte dos pares para a hipótese formulada, além de não ser estatisticamente significativo, apresenta um valor de correlação com a transferência bastante fraco relativamente ao que pode ser observado na literatura. Por outro lado, o Modelo dos oito

factores do ambiente de trabalho apresentou uma relação significativa com a transferência da formação, confirmando a relação entre factores situacionais e a transferência da formação. No entanto, verificou-se que apenas o factor resultados pessoais positivos e a dimensão comportamental do factor sanções do supervisor, apresentaram uma relação significativa com a transferência, reforçando a importância do papel do apoio social e a obtenção de resultados positivos consequência da aplicação da formação no local de trabalho. Estes últimos resultados são consistentes com outras pesquisas, corroborando os resultados obtidos em estudos que utilizaram os mesmos indicadores do *LTSI* (Bates et al., 2000; Bates et al., 2007). Estes resultados sugerem que para este contexto em específico o grau de aplicação da formação no local de trabalho está particularmente relacionado com a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo e de forma positiva com o comportamento do supervisor relativamente à utilização da formação.

De acordo com o **objectivo 4**, que pretendia identificar quais as variáveis dos factores de capacidade do Modelo que mais contribuíam para a transferência da formação formulou-se a hipótese que o *design* de transferência seria o factor de capacidade que mais contribuiria para explicar a variabilidade da transferência. Vários autores têm estudado diversas variáveis do *design* da formação e evidenciado a sua influência no processo de transferência das aprendizagens do contexto formativo para o contexto profissional (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Clark & Voogel, 1985; Holton, 1996; Holton et al., 1997; Holton et al., 2000; Newstrom, 1983). Em particular, o *design* de transferência é uma variável que tem recebido forte suporte empírico e pode ser definida como, o grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função (Velada, 2007). Segundo Holton et al. (2000) este constitui um factor crítico na transferência da formação, uma vez que, os indivíduos aplicam mais rápido no local de trabalho as novas aprendizagens quando percebem que a formação tem um grau elevado de aplicabilidade no contexto de trabalho. Os resultados obtidos no presente estudo mostram que o factor *design* de transferência não permite explicar a variabilidade da transferência da formação. Vários estudos suportam a existência de uma relação significativa entre o factor *design* de transferência e a aplicação da formação no local de trabalho (e.g., Devos et al., 2007; Velada, 2007; Yamkovenko & Holton, 2010). Por exemplo, um estudo realizado por Velada (2007)

que utilizou os mesmos indicadores considerados no *LTSI*, evidenciou que o *design* de transferência estava positiva e significativamente relacionado com a transferência e permitiu explicar 10% da sua variabilidade. Na análise do modelo que contempla os factores de capacidade do *LTSI* verificou-se não existirem relações estatisticamente significativas entre os factores de capacidade e a transferência da formação. Isto é o oposto ao verificado em outras investigações realizadas sobre a capacidade preditiva destes factores na transferência da formação (e.g., Devos et al., 2007; Bates et al., 2007; Velada, 2007; Yamkovenko & Holton, 2010).

O **objectivo 5** de estudo, pretendia verificar a existência de diferenças nos factores do *LTSI* em função das variáveis sexo, idade, habilitações literárias e antiguidade na empresa. Os resultados mostram que, para os diversos grupos das variáveis sócio-demográficas analisadas não foram encontradas médias estatisticamente diferentes na resposta aos factores do *LTSI*, à excepção da variável antiguidade na organização para a qual foi encontrada uma relação significativa com o factor *design* de transferência. Neste sentido, podemos concluir que relativamente a antiguidade na organização o grau em que a formação é concebida e preparada para a transferência deve ter em atenção o tempo dos indivíduos na organização. Estes resultados indicam que na concepção da formação e na avaliação da transferência, o sexo, a idade, as habilitações académicas e sua antiguidade na organização não diferenciam a forma como os indivíduos percebem os factores que influenciam a aplicação da formação no local de trabalho. Os resultados obtidos não corroboram com as pesquisas anteriormente realizadas, com destaque para o estudo de Velada (2007) que verificou diferenças na percepção dos factores de transferência para diferentes categorias da variável sexo, idade e habilitações académicas. Também Khasawneh et al. (2006) indicaram esta tendência para o nível de educação dos indivíduos e para os anos de experiência na função.

Relativamente ao **objectivo 6**, que pretendia identificar a existência de diferenças entre as variáveis sócio-demográficas e a transferência da formação, os resultados mostram que, não se verificaram diferenças, estatisticamente significativas, entre os diferentes grupos das variáveis sexo, idade, habilitações literárias, antiguidade na organização para a transferência.

Conclusão

A formação profissional, no contexto actual, quando dirigida para as organizações de trabalho constitui uma estratégia, que promove o desenvolvimento dos seus recursos humanos resultando num posterior crescimento e eficácia organizacional. Como referido anteriormente, são vários os benefícios da formação quando enquadrada com os objectivos estratégicos da organização, tais como, constitui um elemento catalisador de mudança, garante o ajustamento essencial às necessidades actuais do contexto envolvente, resulta numa melhoria do desempenho no local de trabalho a todos os níveis e actua directamente sobre o incremento da produtividade impulsionando o desenvolvimento organizacional (Cardim, 1993; Gomes et al., 2008). Actualmente, o crescimento do investimento por parte das empresas em actividades formativas tem levado a um aumento da pressão para as organizações seleccionarem melhor as suas intervenções e medir o seu impacto. No entanto, são poucas as organizações que procuram avaliar os resultados efectivos da sua aplicação no local de trabalho, limitando-se a avaliar os resultados de formação apenas ao nível da satisfação e da aprendizagem dos indivíduos.

Com o presente trabalho procuramos demonstrar que a formação profissional como estratégia de desenvolvimento só acrescenta uma mais-valia para as organizações quando as aprendizagens adquiridas em contexto formativo são transferidas e aplicadas efectivamente para o contexto de trabalho resultando em melhorias no desempenho da função dos indivíduos.

No **Capítulo I** sistematizamos teoricamente o papel da formação nas organizações e mais especificamente, o ciclo formativo, procurando demonstrar a importância de cada uma das fases para a eficácia de uma dada intervenção formativa, e por fim, apresentamos o Modelo de Transferência e o desenvolvimento de um instrumento de avaliação (*LTSI*). De salientar neste capítulo o Modelo Sistémico da Actividade de Formação de Cruz (1998) que expõe de forma clara que a eficácia da formação para os indivíduos e para as organizações não depende unicamente de uma só fase. Todo o processo de desenvolvimento da formação é cíclico, ou seja, cada etapa é a base subsequente da próxima fase o que determina a eficácia e o desenrolar de todo o processo. Com isto pode-se concluir que, por exemplo, quando o diagnóstico de necessidades é mal conduzido compromete realmente o sucesso das etapas seguintes,

uma vez que esta fase é determinante para a definição dos objectivos pedagógicos, elaboração de programas de formação e para a identificação de critérios relevantes para medir a eficácia de toda a intervenção (e.g., Brown, 2002; Cekada, 2010; Cruz, 1998; Tannenbaum & Yukl, 1992).

No **Capítulo II** foi apresentado o estudo empírico realizado, assente na última fase do Modelo Sistémico de Formação de Cruz (1998), mais concretamente ao nível 3 da avaliação de comportamentos da estrutura taxonómica proposta por Kirkpatrick (1979, 1996). Este nível de avaliação procura determinar quais as mudanças no posto de trabalho que são resultantes da formação. É um processo complexo, como referenciado na literatura influenciado por diversos factores (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996; Noe & Schmitt, 1986). Neste ponto, para a analisar os objectivos de investigação formulados consideraram-se todos os factores de transferência do Modelo de Holton (1996) e a escala do comportamento de transferência de Xiao (1996).

No **Capítulo III** foram apresentados e discutidos os resultados do estudo empírico. Em primeiro lugar, os resultados obtidos para os as hipóteses formuladas em função dos objectivos específicos de estudo, permitiram concluir que apenas foi possível suportar na totalidade a hipótese nula H6, ou seja, que não existem diferenças entre os diferentes grupos das variáveis sócio-demográficas na transferência da formação. Em segundo lugar, os resultados obtidos nas análises aos factores propostos segundo a estrutura apresentada no Modelo de Holton (1996), permitiram constatar que são sobretudo factores do ambiente de trabalho que contribuem para este resultado, permitindo explicar 38% da variabilidade total. A transferência é essencialmente determinada de forma positiva e significativa por apenas dois factores situacionais, são eles o factor resultados pessoais positivos e a dimensão comportamental do factor sanções do supervisor.

Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo e o suporte empírico da capacidade preditiva destes factores reforçada em outras pesquisas conclui-se que a relação das diferentes variáveis com a transferência pode ter sido influenciada pelas razões que se seguem: tamanho da amostra e sua influência para o nível de significância (valor-*p*); valores baixos de consistência interna para alguns factores considerados no *LTSI*, por exemplo, o factor motivação para transferir e o factor preparação prévia dos formandos; apenas foi encontrada uma associação significativa entre a dimensão

comportamental do factor sanções do supervisor e a transferência; correlações moderadas entre os factores do *LTSI*; algumas escalas do *LTSI*, cuja capacidade preditiva ainda não foram avaliadas directamente, referem-se a constructos que recebem apenas suporte empírico na literatura; e por fim, a existência de outras variáveis não abordadas neste estudo.

A pertinência deste estudo para a área da Psicologia do Trabalho de das Organizações, mais especificamente no que respeita à gestão de pessoas assenta ao nível do comportamento das organizações de trabalho, em particular na identificação de causas e razões de natureza do comportamento individual e do contexto organizacional que permitam explicar a eficácia de uma intervenção formativa. A nível individual este trabalho permitiu estudar o comportamento através de características e factores motivacionais dos indivíduos, como por exemplo, a existência de diferenças em grupos dentro da mesma organização para o factor *design* de transferência em função da antiguidade na organização permitiu concluir que, os indivíduos com mais anos de serviço na empresa valorizam menos a forma como a formação é concebida e preparada. A nível do contexto organizacional a realização deste trabalho contribuiu para reforçar a importância de factores situacionais que propiciem um clima para a transferência, por exemplo, do apoio social no local de trabalho e da importância de um clima de reforço positivo que facilite a transferência e que proporcione o crescimento tanto a nível individual como da própria organização.

Pode-se finalizar reconhecendo a importância dada a esta temática na literatura e reforçando que a investigação neste contexto é cada vez mais necessária para melhorar as práticas de avaliação e justificar os investimentos dirigidos à formação profissional. Constitui sem dúvida uma mais-valia para a área da formação, em particular quando direccionada para as práticas organizacionais pelo valor que acrescenta, garantindo intervenções mais ajustadas, melhor desempenho individual e naturalmente com um impacto positivo ao nível organizacional. A principal conclusão retirada com a realização deste trabalho diz respeito ao carácter sistémico do ciclo formativo, indispensável para numa perspectiva global compreender e identificar quais os factores que determinam a eficácia da formação ao nível da sua aplicação no contexto profissional. Por fim, em pesquisas futuras para ajudar a explicar mais detalhadamente a transferência e o porquê a formação faz ou não levar à melhoria do desempenho devem investigar-se um conjunto de questões que superem as limitações do presente estudo,

tais como, (1) a avaliação deve englobar diversos actores da organização desde os próprios formandos, chefias, subordinados, pares e outras pessoas familiarizadas com desempenho da função dos indivíduos, (2) a utilização de um grupo de controlo de modo a auferir quais as mudanças efectivas resultado da intervenção realizada, (3) considerar outras variáveis importantes na explicação da transferência, (4) investigar os efeitos de mediação entre os constructos do *LTSI*.

Referências

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology, 60*, 451-474.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology, 42*, 331-342.
- Alliger, G. M., Tannenbau, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology, 50*, 341-358.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 234-245.
- Alves, M., & Gonçalves, F. (24.^a Ed.). (2010). *Código do trabalho*. Coimbra: Edições Almedina.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105.
- Barata, J., & Alves, S. (2005). *Gestão da formação: Fundação para a divulgação das tecnologias da informação*. Lisboa: Tipografia Peres.
- Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bates, R. A., Holton III, E. F., Syler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International, 3*(1), 19-42.

- Bates, R., Kauffeld, S., & Holton III, E. F. (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German-version of the learning transfer systems inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31(3), 195-211.
- Brinkerhoff, R. (1988). An integrated evaluation model for hrd. *Training & Development Journal*, 42, 66-68.
- Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31, 569-578.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A., & Velada, A. R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Ed.), *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas* (pp. 19-37). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A., & Vala, J. (2ª Ed.). (2002). *Gestão de recursos humanos: Contexto, processos e técnicas* Lisboa: Editora RH.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2001). *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote
- Cardim, L. F. (1993). *A formação profissional nas organizações*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Cardim, J. C. (2009). *Gestão da formação nas organizações: A formação na prática e na estratégia das organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Cascão, F., & Cunha, N. (1998). *Gestão de competências: Novas perspectivas na gestão de recursos humanos*. Porto: Edições IPAM.

- Cekada, T. L. (2010). Training needs assessment. *Professional Safety*, 55(3), 28-33.
- Cromwell, S. E., & Kolb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.
- Cruz, J. V. (1998). *Formação profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18, 292-307.
- Clark, R. E., & Voogel, A. (1985). Transfer of training principles for instructional design. *Education Communication and Technology Journal*, 33, 113-123.
- Decreto-Lei n.º 401/91*, de 16 de Outubro. In. Diário da República – I Série-A nº 238.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. (2007). The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181 – 199.
- Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores*. Lousã: Lidel – Edições Técnicas.
- Ferro, A., Fonseca, A., Botelho, I., & Rocha, L. (1998). *Formação pedagógica de formadores – Métodos e técnicas pedagógicas e a operacionalização da formação*. Lisboa: Nova etapa.
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511- 527.

- Gabinete de Estratégia e Planeamento (2009, Setembro). Inquérito ao Impacte da Formação Profissional nas Empresas 2005-2007. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Retirado de http://www.gep.mtss.gov.pt/estatistica/formação/iif/pe_2005-2007.pdf
- Goldstein, I.L. (1980). Training in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 31, 229–72.
- Goldstein, I.L., & Ford, J.K. (2002). *Training in Organizations*. Belmont, CA:Wadsworth.
- Gomes, J. F., Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- Holton III, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.
- Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Lisboa: IQF.

- Khasawneh, S., Bates, R., & Holton III, E. F. (2006). Construct validation of an arabic version of the learning transfer system inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, 10(3), 180-194.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, W.J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351.
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development Journal*, 33(6) 78-92.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting kirkpatrick's four-level model. *Training and Development*, 50,(1) 54-59.
- Kirkpatrick, J. (2007). The hidden power of kirkpatrick's four levels. *Training & Development*, 61(8), 34-37.
- Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.
- Latham, G. P. (1988). Human resource training and development. *Annual Reviews Psychology*, 39, 545-582.
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.

- Lisboa, J., Coelho, A., Coelho, F., & Almeida, F. (2007). *Introdução à gestão de organizações*. Coimbra: Vida Económica.
- McClelland, S. (1992). A systems approach to needs assessment. *Training & Development*, 46(8), 51-53.
- McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Mello, J. A. (2002). *Strategic human resource management*. South: Western college publishing Cincinnati.
- Morano, R. (1973). Determining organizational training needs. *Personnel Psychology*, 26, 479-487.
- Newstrom, J. W. (1983). The management of unlearning: Exploding the “clean slate” fallacy. *Training and Development Journal*, 37(8), 36-39.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Oliveira, F. R. (1999). *Plano de formação etapas e metodologias de elaboração*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Paulo, A. C., Ganito, C., Vieira, V., Santos, L. A., & Mestre, L. (2009, Junho). É possível medir o retorno do investimento na formação?. *Centro Nacional de Qualificação de Formadores*. Retirado de <http://www.iefp.pt/formacao/formadores/Newsletter/Documents/2009/NewsletterJunho2009.pdf>

- Peretti, J. A. (3^a Ed.). (2001). *Recursos humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, J. J. (1996). ROI: The search of best practices. *Training and Development*, 50(2), pp. 42-47.
- Phillips, J., & Phillips, P. (2009). Measuring return on investment in hr. *Strategic HR Review*, 8(6), 12-19.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Reviews Psychology*, 52, 471-99.
- Seyler, D. L., Holton III, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 2-16.
- Sousa, M. J., Duarte, T., Sanches, P. G., & Gomes, J. (2006). *Gestão de recursos humanos: Métodos e práticas*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Steadham, S. V. (1980). Learning to select a needs assessment strategy. *Training and Development Journal*, 34(1), 56-61.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.
- Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., & Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48(3), 607-632.

- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T., & Weisberg, J. (2007). Effects of trainee characteristics on training effectiveness. *International Journal of Selection & Assessment*, 15(2), 167-174.
- Tomás, M., A. Antunes, M. C., Campos, M. S. S. Silva, & M. L. Sousa (2001). *Terminologia da formação profissional – alguns conceitos de base – III*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho* (Tese de Doutoramento). Retirado de <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/626>
- Wexley, K. N. (1984). Personnel Training. *Annual Reviews of Psychology*, 35, 519-551.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55-73.
- Zwick, T. (2006). The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 45, 26-46.
- Yamkovenko, B., & Holton, E. (2010). Toward a theoretical model of dispositional influences on transfer of learning: A test of structural model. *Human Resource Development Quarterly*, 21(4), 381-410.

Anexos

Anexo A - Indicadores das Qualidades Psicométricas para a
Versão Portuguesa do Instrumento (*LTSI*)

Factores, Consistências Internas, e Comparação de Indicadores entre a Versão Original do LTSI e a Versão Portuguesa (PLTSI)

Factores	Versão Original do LTSI	Versão Portuguesa (PLTSI)
Domínio Específico de Formação		
Preparação Prévia dos Formandos	$\alpha = .73$	$\alpha = .57$
Motivação para Transferir	$\alpha = .83$	$\alpha = .78$
Resultados Pessoais Positivos	$\alpha = .69$	$\alpha = .82$
Resultados Pessoais Negativos	$\alpha = .76$	$\alpha = .80$
Capacidade Pessoal para Transferir	$\alpha = .68$	$\alpha = .71$
Suporte dos Pares	$\alpha = .83$	$\alpha = .83$
Suporte do Supervisor	$\alpha = .91$	$\alpha = .87$
Sanções do Supervisor	$\alpha = .63$	Dimensão comportamental: $\alpha = .87$ Dimensão cognitiva: $\alpha = .76$
Percepção de Validade de Conteúdo	$\alpha = .84$	$\alpha = .78$
<i>Design</i> de Transferência	$\alpha = .85$	$\alpha = .77$
Oportunidade para Utilizar a Formação	$\alpha = .70$	$\alpha = .77$
Transferabilidade		$\alpha = .84$
Domínio Geral de Formação		
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	$\alpha = .81$	$\alpha = .80$
Desempenho – Expectativas Resultados	$\alpha = .83$	$\alpha = .79$
Resistência / Abertura à Mudança	$\alpha = .85$	$\alpha = .82$
Auto-Eficácia de Desempenho	$\alpha = .76$	$\alpha = .65$
Feedback de Desempenho	$\alpha = .70$	$\alpha = .84$

Fonte: adaptado de Velada (2007, p. 140).

Médias, Desvios-Padrão e Correlações entre os Factores da Versão Portuguesa do LTSI.

Escalas	M ^a	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Preparação Prévia	3.38	.63	-																	
2. Motiv. para Transferir	3.81	.60	.25**	-																
3. Out. Pess. Positivos	3.24	.63	.19**	.49**	-															
4. Out. Pess. Negativos	2.47	.77	.08	.27**	.46**	-														
5. Cap. P. para Transferir	3.51	.47	.05	.22**	.21**	.04	-													
6. Suporte dos Pais	3.33	.65	.21**	.33**	.36**	.34**	.15**	-												
7. Suporte do Supervisor	3.10	.75	.14**	.19**	.43**	.37**	.20**	.41**	-											
8. S. S. Comportamentais	1.85	.66	-.07	-.12**	-.09	.11*	-.32**	-.11*	-.19**	-										
9. S. S. Cognitivas	2.08	.64	-.09	-.16**	-.01*	.09	-.33**	-.10*	-.26**	.70**	-									
10. Perc. Valid. Conteúdo	2.98	.81	.22**	.16**	.07	.18**	.10*	.18**	.26**	-.09	-.15**	-								
11. Design de Transfer.	2.70	.62	.20**	.33**	.26**	.13**	.22**	.23**	.28**	-.18**	-.30**	.32**	-							
12. Oportunidade para Ut.	3.47	.62	.15**	.21**	.14**	.07	.28**	.11*	.31**	-.37**	-.42**	.40**	.33**	-						
13. Transferabilidade	3.74	.61	.18**	.33**	.20**	.21**	.37**	.23**	.30**	-.37**	-.41**	.45**	.45**	.63**	-					
14. Esfoço Trans.-Ex. D.	3.94	.52	.22**	.40**	.35**	.15**	.32**	.29**	.31**	-.28**	-.28**	.20**	.35**	.29**	.48**	-				
15. Desempenho-Ex. Res.	3.46	.66	.13**	.27**	.46**	.20**	.22**	.20**	.50**	-.27**	-.35**	.19**	.27**	.39**	.38**	.47**	-			
16. Abertura à Mudança	3.53	.63	.05	.09	.14**	.09	.24**	.20**	.35**	-.45**	-.46**	.15**	.16**	.40**	.36**	.31**	.38**	-		
17. Auto-Eficácia Des.	3.82	.51	.15**	.36**	.33**	.15**	.17**	.20**	.22**	-.27**	-.25**	.10*	.26**	.30**	.39**	.48**	.28**	.24**	-	
18. Feedback de Des.	3.38	.56	.16**	.26**	.35**	.29**	.10*	.33**	.57**	-.13**	-.19**	.17**	.29**	.31**	.31**	.36**	.50**	.37**	.30**	-

Nota:

^a Escala tipo Likert de 5 pontos.

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Anexo B - *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*

Anexo C – Autorização para a Utilização do Instrumento
(*LTSI*)

Learning Transfer Systems Inventory Agreement

A autorização para utilizar o Learning Transfer Systems Inventory (LTSI), representado em Portugal pelo ISCTE-IUL, sob coordenação do Prof. António Caetano, é dada às seguintes pessoas pelo período, pagamento e objectivos abaixo especificados:

Autorização dada a: <i>(Nome, endereço, telefone, email, Univ/ empresa,)</i>	Nome: Pedro Miguel Vieira Leal Endereço: Rua da Zorra, 100 4420-358 Gondomar Tlm: 00351 914523536 Email: 14526@ufp.edu.pt Universidade/empresa: Universidade Fernando Pessoa - Porto
Objectivo	Utilização no trabalho de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado, do 2.º Ciclo de Estudos em Psicologia do Trabalho e das Organizações.
Período de tempo	De: 24/01/2011 a 24/03/2011
Outras condições	
Pagamento	Dispensado, desde que o instrumento seja utilizado apenas para fins de investigação, sem recompensas monetárias.

Fica claro que, para utilizar o Learning Transfer Systems Inventory, a(s) pessoa(s) acima referida(s) aceita(m) as seguintes condições:

1. Qualquer uso para além do acima especificado é proibido sem autorização escrita do representante em Portugal.
2. Não podem ser feitas alterações ao LTSI sem prévio consentimento escrito.

3. Os autores (*Elwood F. Holton III and Reid A. Bates*) retêm os direitos do LTSI. Assim, o LTSI não pode ser copiado ou reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita. Cada cópia deve conter a seguinte informação de direitos de autor:

©Copyright 1998, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

4. Uma cópia em formato Excel dos dados recolhidos será entregue ao representante até trinta dias após a aplicação do LTSI. Esses dados serão utilizados para investigação, sem identificação das organizações ou indivíduos a que dizem respeito.
5. Qualquer publicação dos resultados do LTSI deve ser submetida e partilhada com os autores e seu representante. Exceptuam-se os estudos conducentes a provas académicas na forma de dissertação ou de tese.
6. Os autores, através do seu representante, reservam-se o direito de interditar a utilização do LTSI em qualquer momento, nomeadamente se as condições e termos deste acordo forem violados.

Utilizador do LTSI (nome): Pedro Miguel Vieira Leal	BI: 12643221
Função/Cargo: <u>Aluno</u>	Universidade/Faculdade ou Empresa: Universidade Fernando Pessoa/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Utilizador do LTSI (assinatura):	Data:
Coordenador/Orientador ou hierarquia do utilizador do LTSI (se aplicável) (nome): Cristina Pimentão	Data:
Coordenador ou hierarquia do utilizador do LTSI, se aplicável (assinatura):	Data:

(Entregar o original, com todas as páginas rubricadas, ao Representante em Portugal)