

Da formação para o mundo real do trabalho

O papel mediador do suporte social na avaliação da eficácia da formação

Rita Margarida da Glória Alvelos

Projecto de Mestrado
em Gestão de Recursos Humanos

Orientador:

Prof. Doutor Aristides Ferreira, Prof. Auxiliar, ISCTE Business School, Departamento
de Gestão de Recursos Humanos

Outubro 2012

DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Rita Margarida Alvelos

- Lombada –

Resumo

O presente estudo tem como principal objectivo contribuir para o conhecimento de factores que podem afectar a eficácia da formação. Assim, após apresentar-se uma revisão bibliográfica aprofundada sobre esta temática, reforçou-se a importância de cinco factores, que na literatura, se demonstraram determinantes na avaliação da eficácia da formação e consequentemente da sua transferência para o local de trabalho – Percepção da validade do conteúdo; Design da transferência; Suporte Social; Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e Transferência positiva.

Neste estudo participaram 202 colaboradores da Empresa AXA seguros Portugal, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 18 e os 60 anos, que tiveram formação nesta organização, e que ao responderem ao questionário de autoquestionário proposto neste estudo, permitiram que, empiricamente, este evidenciasse a relação dos factores referidos anteriormente. Ou seja, a relação entre a Percepção da validade do conteúdo e o Design da transferência com a Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem, sendo que nestas relações evidenciou-se também o papel mediador do Suporte Social; e a relação entre a Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e a Transferência positiva.

Os resultados obtidos através deste estudo permitem, assim, um enriquecimento da literatura e evidenciam estratégias que permitem aumentar a eficácia da formação nas organizações.

Palavras-chave: Formação; Avaliação; Eficácia; Suporte social.

Abstract

The present study has as main objective to contribute to the knowledge of factors that may affect the effectiveness of training. Thus, after presenting a thorough review of the literature on this subject, it was reinforced the importance of five factors, which in the literature proved to be crucial in assessing the effectiveness of training and hence its transfer to the workplace - Perception of the content validity, Transfer design, Social Support, Motivation to improve work through learning and positive transfer.

This study involved 202 employees of the insurance company AXA Portugal, of both sexes and aged between 18 and 60, who had training in this organization and who responded to a self-report questionnaire proposed, which allowed that the study, empirically, shows the relationship of the factors mentioned above. That is the relationship between the perception of the validity of the content and transfer design with the motivation to improve work through learning. This relationship also demonstrates the mediating role of social support and the relationship between motivation to improve work through learning and positive transfer.

Thusly, the results obtained in this study allow an enrichment of the literature and evidence strategies to increase the effectiveness of training in organizations.

Keywords: Training; Evaluation; Effectiveness; Social suport.

Agradecimentos

A realização do presente estudo só foi possível com o apoio e colaboração de muitas pessoas que desde o início acreditaram na sua viabilidade e me acompanharam na sua concretização. A todas essas pessoas quero deixar os meus sinceros agradecimentos. Em particular:

Ao Professor Aristides Ferreira, pois sem ele este projecto não seria possível. Obrigado por me ter acompanhado ao longo de todo este percurso, pela sua dedicação, exigência, e total disponibilidade.

A todos os colaboradores e colegas de trabalho da AXA Seguros Portugal, obrigado por se terem disponibilizado a responder ao questionário, pois sem este o estudo não seria possível.

Aos meus Pais, José Alvelos e Lina Alvelos, obrigado por todo o apoio e motivação que me deram, não apenas durante a realização do presente estudo mas durante toda a minha vida. Se aqui cheguei foi graças a vocês.

À minha irmã, Beatriz Alvelos, à minha prima, Ana Rodrigues, amigas e amigos de sempre, Rita Medina, Sofia Barata, Flávia Paliotes, Ana Nunes, Filipa Leão, Bárbara Silva, Rossano Carvalho, Ruben Ferreira, Diogo Constatino, André Martins um grande obrigado por toda a paciência que tiveram, por todo o apoio que me deram e por estarem sempre presentes nos momentos certos.

Ao meu namorado, Pedro Correia, obrigado por todo o carinho e preocupação, por nunca duidares de mim, por me apoiares, incentivares e principalmente por estares sempre comigo!

Obrigado a todos, pois sem vocês nunca teria sido possível alcançar esta meta.

Índice

Sumário executivo	1-2
Capítulo I – Revisão da Literatura sobre Formação profissional	
1.1 Formação profissional.....	3-5
1.2 O Diagnóstico de necessidades de formação.....	5-6
1.3 Estratégias de ensino e Métodos de formação.....	6-8
1.4 A Avaliação da formação.....	8-9
1.5 Modelos de Avaliação.....	10-18
1.5.1 Modelos de Avaliação da formação	10-13
1.5.2 Modelos de Avaliação da eficácia da formação	13-15
1.5.3 Modelos de Avaliação da transferência da formação	15-17
1.6 Limitações dos Modelos de Avaliação.....	18-21
1.7 Levantamento teórico de factores que influenciam a transferência da aprendizagem.....	21-26
1.8 Preditores da eficácia da formação.....	26-33
1.9 Hipóteses do estudo e Modelo de análise.....	33-35
Capítulo II – Método	
2.1 Amostra e Procedimentos.....	37-38
2.2 Instrumento.....	38
2.3 Operacionalização das variáveis.....	38-42
Capítulo III – Resultados	
3.1 Análise descritiva.....	43-44
3.2 Teste de Hipóteses.....	44-48
Capítulo IV – Discussão.....	49-52
Capítulo V – Limitações e Estudos futuros.....	53-54

Capítulo VI – Implicações práticas para a gestão da formação.....	55
Capítulo VII – Conclusão	57
Bibliografia.....	59-66
Anexos	67-79

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Levantamento teórico de factores que influenciam a transferência da aprendizagem.....	22
Tabela 2 - Caracterização da Amostra	37
Tabela 3 - Médias, desvio-padrão e correlações das variáveis em estudo	43
Tabela 4 - Regressão Linear Múltipla.....	45

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de Avaliação da eficácia da formação.....	35
Figura 2 – Modelo de Avaliação da eficácia da formação e resultados obtidos.....	48

Sumário Executivo

Actualmente, a formação profissional, e principalmente a sua eficácia em contexto organizacional, surge como uma das grandes preocupações das organizações.

Este enfoque dado à Formação profissional advém do fenómeno de Globalização, perante o qual as empresas necessitam de se tornar cada vez mais competitivas e inovadoras, sendo que para o conseguirem tem de, constantemente desenvolver as competências dos seus colaboradores, de forma a aumentarem os níveis de produtividade, competitividade e de emprego. Neste sentido, a formação é considerada uma forma essencial para se adquirir novas competências ou desenvolver outras e adequar o colaborador ao seu local de trabalho. Sendo ainda fundamental referir que, segundo Garbery e Garavan, os colaboradores que sobrevivem são aqueles que conhecem as dinâmicas da organização, desenvolvem novos conhecimentos e competências, e adquirem novos papéis no seio da organização (2005).

A Formação é então um dos motores do sucesso de qualquer empresa e uma alternativa para a mudança de atitudes, conhecimentos ou competências necessárias para um desempenho adequado do capital humano, sendo vista como um tema de grande importância e com um grande impacto a nível organizacional que, apesar de já contar com diversos estudos, merece continuar a ser abordado e desenvolvido, tanto a nível científico como organizacional, com o principal intuito de se compreender de uma melhor forma os seus contornos gerais e específicos.

Abordar o tema da Formação é ainda pertinente devido à sua crescente adesão por parte de muitas empresas portuguesas. Sendo que em Portugal, os custos totais dos cursos de formação profissional ascenderam a 372 963,8 milhares de euros em 2007¹.

Segundo Salas e Cannon-Bowers o sucesso da formação depende de algumas condições tais como, os antecedentes da própria formação, a motivação dos formandos para transferir, a formação em si, a própria transferência dos conhecimentos para o local de trabalho e a permanência dos mesmos a longo prazo (2001). No entanto, apesar dos imensos estudos realizados nesse sentido, ainda não existe um conhecimento constante sobre os determinantes da eficácia da formação e sobre a sua contribuição para uma

¹ Gabinete de Estratégia e Planeamento - Inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas 2005 – 2007.

transferência positiva dos conhecimentos e comportamentos adquiridos para o local de trabalho, pois o facto de uma programa de formação ser eficaz ao nível da aprendizagem não significa que a sua transferência seja garantida.

Assim, o principal objectivo deste estudo, prende-se em perceber até que ponto, determinados factores podem afectar e/ou influenciar a eficácia da formação em contexto organizacional, contribuindo assim para um melhor conhecimento sobre a temática.

Neste sentido, com este estudo procura-se perceber até que ponto o suporte social influencia a eficácia da formação, ao adquirir um papel mediador na relação entre a Percepção da validade do conteúdo e o Design da formação com a Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem. E, se esta última adquire um papel preditor na transferência positiva dos conhecimentos e comportamentos adquiridos pelo formando para o local de trabalho.

Para tal, recorreu-se numa fase inicial, à leitura dos principais autores que abordam a temática da avaliação da formação, o que permitiu posteriormente a elaboração de um questionário de autopreenchimento com medidas validadas na literatura. Após a aplicação e recolha do questionário, realizado em contexto organizacional, procedeu-se à análise dos dados através do programa estatístico SPSS.

Assim, segundo esta mesma lógica, este estudo divide-se em duas partes, sendo a primeira uma síntese das várias abordagens teóricas sobre o tema em questão e a base para a segunda parte – o estudo empírico.

Por último, e através da análise e compreensão dos resultados obtidos, pretende-se verificar se há ou não uma influência do papel mediador do suporte social na eficácia da formação. E caso se verifique que essa influência existe, e que é benéfica, que repercussões poderá ter a nível organizacional.

Capítulo I

Revisão da Literatura

“Employee training is at the heart of modern management practice in any organization”

Bulut & Culha, 2010

1.1 Formação Profissional

No contexto das actuais dinâmicas organizacionais, de incerteza e imprevisibilidade, as organizações confrontam-se com a necessidade de os indivíduos adquirirem novas competências e conhecimentos (Caetano, 2007) para que seja possível promover o aumento da produtividade e manter a competitividade (Matos & Lopes, 2008, London & Moore, 1999 cit. por Salas & Cannon-Bowers, 2001). Assim, na grande maioria dos processos de mudança organizacional, a formação assume um papel fundamental (Caetano, 2007) sendo considerada um dos aspectos mais importantes da estratégia organizacional (Tanova & Nadiri, 2005, Cit. por Bulut & Culha, 2010). É então um processo que ajuda as organizações e os seus trabalhadores a lidarem com os efeitos das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho constantemente, resultantes da competição, globalização e avanços tecnológicos (Ibrahim, 2004), generalizando assim a crença de que a formação é um dos métodos mais utilizados para contribuir de uma forma positiva para o aumento da produtividade individual e organizacional e para comunicar os objectivos organizacionais (Caetano, 2007; Bell et al, 2003). Desta forma, ao analisar-se estatísticas recentes que se referem ao investimento das empresas em acções de formação, que visam melhorar o desempenho dos trabalhadores, constata-se que este representa uma enorme fatia da despesa financeira (Holton et al, 2000). Em 1997, nos Estados Unidos, estima-se que organizações com mais de 100 colaboradores gastaram cerca de 58,6 bilhões de dólares em custos directos (Formação formal), podendo chegar aos 200 bilhões anuais com a inclusão de custos indirectos (formação informal e no trabalho) e de organizações mais pequenas (Holton et al., 2000).

A definição de Formação varia consoante os diversos autores, podendo ser entendida como *“the systematic approach to affecting individuals’ knowledge, skills, and attitudes in order to improve individual, team, and organizational effectiveness”*

(Goldstein & Ford, 2002, cit. por Aguinis & Kraiger, 2009: 452). Sendo então considerada um processo que envolve a aquisição de conhecimento, competências, conceitos, regras, atitudes e comportamentos (Indradevi R., 2010) por parte dos colaboradores.

Segundo Caetano (2007) a formação adquire ainda uma dupla função na medida em que estimula o processo de desenvolvimento contínuo dos indivíduos e simultaneamente os mantém empregáveis.

A formação estimula o processo de desenvolvimento contínuo dos indivíduos na medida em que, e baseando-se no conceito de “*aprendizagem ao longo da vida*”, constitui um “*processo de desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores dos indivíduos durante a sua existência, capacitando-os para assumirem diferentes papéis e para interagirem adequadamente com os novos contextos em que se inserem ao longo do seu percurso pessoal e profissional*” (Caetano, 2007:11). Desta forma a formação, assente no conceito de “*aprendizagem ao longo da vida*”, permite aos indivíduos a actualização do seu perfil de competências básicas e uma participação mais activa na vida profissional e social (Caetano, 2007).

No decorrer das últimas décadas a segurança no trabalho tem vindo a diminuir devido a reestruturações organizacionais e à globalização (Caetano, 2007). Desta forma, a formação adquire um papel fundamental pois pode determinar a empregabilidade dos indivíduos, na medida em que esta aumenta, consoante a capacidade dos indivíduos para transferirem as competências adquiridas na formação para o seu local de trabalho e em contextos diferentes, e consoante a capacidade destes para se adaptarem às mudanças que surgem no âmbito do trabalho/ emprego (Caetano, 2007). O indivíduo necessita desta forma de ser capaz de identificar as competências que precisa de desenvolver e desenvolvê-las de facto.

Carbery e Garavan (cit. por Chimote, 2010) são também alguns dos autores que referem a importância da formação na organização e enfatizam a necessidade da mesma, especialmente em situações de insegurança no trabalho, atribuindo aos indivíduos uma maior capacidade de reacção perante situações de trabalho imprevisíveis. Se o programa de formação for eficaz, os trabalhadores podem se sentir mais motivados a enfrentar cenários difíceis, além de que, através dele, é estabelecida a relevância da reestruturação e do *downsizing* organizacional para os trabalhadores.

Segundo Tannenbaum e Yukl (1992, cit. por Velada, 2007), para que haja um aumento efectivo do desempenho organizacional nas organizações é também fundamental

que a formação se encontre alinhada com a estratégia organizacional. Isto pressupõe um desenho e uma concepção, bem-sucedida, de um plano de formação onde estejam presentes as seguintes fases: o diagnóstico de necessidades de formação; a realização da formação, em que se deverá utilizar o método formativo mais eficaz; e, finalmente, a avaliação da formação, determinando-se se os objectivos da formação foram alcançados (Taylor & O'Driscoll, 1998 cit. por Velada, 2007).

1.2 O Diagnóstico de necessidades de Formação

Para um programa de Formação ser eficaz, a organização precisa, primeiramente, de conhecer as necessidades reais dos seus participantes (Kirkpatrick, 2006), sendo este o primeiro passo e o mais importante na construção de qualquer programa (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Bell et al., 2003; Phillips, 1991). Consiste então em determinar quem deve ter formação e em que âmbito (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Determinar as necessidades de formação implica conhecer, previamente, se existe alguma deficiência no desempenho dos colaboradores, se existe um pedido por parte dos superiores de formação ou uma observação geral de algum problema numa determinada área (Phillips, 1991). No entanto é necessário que haja também uma análise das necessidades de forma a se determinar deficiências específicas no desempenho ou um conjunto de informações fundamentais para o trabalho (Phillips, 1991). Existem diversas formas de analisar as necessidades, mas as formas mais vulgarmente utilizadas consistem em: entrevistas com os potenciais formandos, com os seus supervisores, com aqueles que estão mais familiarizados com o trabalho e com o seu desempenho, como os clientes e pares; testar os colaboradores; analisar as formas de avaliação de desempenho; e a aplicação de um questionário de levantamento de atitudes (Kirkpatrick, 2006; Phillips, 1991). Segundo Phillips (1991) nesta fase é também essencial que se analise se existe um desempenho deficiente ao nível do ambiente, que pode envolver processos, sistemas, clima de liderança, compensações, entre outros. Após esta análise verifica-se, então, se existem deficiências suficientes que justifiquem um plano de formação.

Segundo Kaufman e Valentine (cit. por Slezzler, 1993) o levantamento de necessidades consiste então em identificar as lacunas nos resultados e em fornecer as bases para a criação de objectivos úteis e justificáveis.

A eficácia de um plano de formação depende assim desta análise e da capacidade de quem a faz para entender as estruturas subjacentes e ajudar a criar condições nas quais os conhecimentos e as competências, adquiridas na formação, possam ser de facto utilizadas no local de trabalho, promovendo assim uma melhoria no desempenho dos colaboradores (Slezzer, 1993).

O processo de identificar necessidades de formação é então planear para o futuro em vez de esperar que o futuro aconteça, definindo os melhores métodos para que efectivamente haja uma mudança e acompanhando o seu progresso tendo em conta os objectivos estipulados (Bartram & Gibson, 1999).

1.3 Estratégias de ensino e Métodos de Formação

Salas e Cannon-Bowers (1997) definem estratégias de ensino como um conjunto de ferramentas, métodos e conteúdos que quando combinados formam uma abordagem pedagógica (cit. por Salas & Cannon-Bowers, 2001). Sendo que, e ainda segundo estes autores, as estratégias mais eficazes são criadas com base em quatro princípios fundamentais: apresentar informações relevantes ou conceitos a serem aprendidos; demonstrar os conhecimentos, competências e capacidades a serem aprendidas; criar oportunidades para os formandos porem em prática aquilo que aprenderam e fornecer antes e depois da formação feedback aos formandos (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Assim, diversas pesquisas relacionadas com as estratégias de ensino foram levadas a cabo por diversos autores, entre eles Salas e Cannon-Bowers (2001), Bailey (1999), Kovach e Cohen (1992). Destacam-se pesquisas sobre abordagens específicas de aprendizagem, sobre possíveis estratégias/ mecanismos de formação e tecnologias de aprendizagem.

Abordagens específicas de aprendizagem. Neste sentido diversos cientistas investigaram como otimizar a aprendizagem e a retenção do conhecimento. Segundo Fisk, Kurlik e colaboradores (1998, cit. por Salas & Cannon-Bowers, 2001:482), uma formação que mapeia de uma forma regular as componentes de uma determinada tarefa contínua melhora significativamente o desempenho desta no âmbito da tomada de decisão. Driskell e colaboradores (1992, cit. por Salas & Cannon-Bowers, 2001:482) concluíram que existe uma melhor retenção dos conhecimentos adquiridos na formação se estes forem aplicados regularmente durante a tarefa. Sendo que, durante a formação é

também fundamental para a retenção do conhecimento que sejam fornecidas as condições para colocar em prática as competências que estão sendo adquiridas (Salas & Cannon-Bowers, 2001:482).

Possíveis estratégias/ mecanismos de formação. Segundo Bailey (1999) as estratégias/ mecanismos de formação disponíveis incluem Formação em grupo, Formação “On-the-job” e Estudo Individual.

A formação em grupo pode consistir em: apresentações/ leituras; cursos/workshops/seminários; pares de grupos de estudo; conjunto de acções de aprendizagem; grupos de foco; discussões em grupo; actividades práticas guiadas e exercícios em grupo/equipa e projectos planeados e geridos em equipa (Bailey, 1999). Segundo Salas e Cannon-Bowers (2001) a literatura tem demonstrado que a formação em grupo/equipa de facto funciona, e funciona quando a formação é bem conduzida teoricamente, quando se foca nas competências necessárias, e quando é desenhada de forma a fornecer oportunidades reais aos formandos de porem em prática os conhecimentos e de receberem feedback.

A formação “on-the-job”, segundo Rothwell e Kazanas (1990, cit. por Kovack & Cohen, 1992) tem como objectivo: actualizar as competências dos trabalhadores existentes; formar os funcionários existentes; ou orientar novos trabalhadores que tenham sido transferidos ou promovidos. Formação “on-the-job” pode consistir em: programas de “coaching” conduzidos por um gestor; sentar perto de um colega de trabalho para com este aprender; apoio por parte de um responsável ou mentor indicado; prática supervisionada; delegação de tarefas apropriadas; instrução individual; prática e experimentação no local de trabalho; tarefas, projectos, e uso de planos desenvolvidos individualmente com feedback de um gestor (Bailey, 1999).

O Estudo Individual, segundo Bailey (1999), pode consistir em cursos formais de formação à distância; estudo individual de material (ex: CD-ROMS); leitura/pesquisa planeada – com auto-avaliação ou comentários por parte de um gestor ou de um formador; exercícios e actividades escritas individualmente; visionamento de filmes com breves questões; formação na internet ou intranet e experiência prática ligada aos registos de aprendizagem.

Desta forma cabe ao formador escolher o tipo de actividade que melhor preenche o objectivo em especifico e equilibrar o seu uso com uma série de outras

actividades que assegurem que a concepção da formação escolhida é a mais adequada (Bailey, 1999).

Tecnologias de aprendizagem. Para que uma determinada formação seja eficaz na transmissão do conhecimento e no desenvolvimento de competências é também fundamental analisar-se os métodos e os meios de comunicação disponíveis, pois a escolha acertada destes irá estimular a formação (Bailey, 1999). Desta forma, a tecnologia adquiriu um papel fulcral na forma como a formação é dada nas organizações, começando-se a utilizar tecnologias como a videoconferência, sistemas electrónicos de apoio ao desempenho, vídeos ou até mesmo cursos on-line na Internet/Intranet (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Bailey (1999) enumera alguns dos meios que podem ser utilizados como: material baseado em texto; vídeo linear; vídeo que impulsiona a discussão; cassetes de áudio; aprendizagem auxiliada por computador; modelos, diagramas e figuras; pacotes destinados ao estudo individual; folhetos; e projectores.

Porém, na tentativa de perceber se o plano de formação foi bem concebido e implementado, conseguindo atingir determinados benefícios, tais como melhorias no desempenho dos trabalhadores e na produtividade das organizações, torna-se fulcral realizar uma avaliação da formação.

1.4 A Avaliação da Formação

Como foi mencionado anteriormente, a avaliação da formação tem ganho cada vez mais importância pois os níveis de competitividade a que se assiste actualmente têm aumentado a necessidade de se demonstrar de que forma a formação contribui directamente para o desenvolvimento das organizações (Holton, 1996, cit. por Caetano, 2007). Sendo que, as organizações cada vez mais, querem perceber se o investimento que fizeram na formação irá ter retorno, e principalmente querem saber que benefícios podem obter através desta (Faerman & Ban, 1993; Plantand Ryan, 1992, cit. por Dionne, 1996).

Segundo Caetano (2007: 20) a avaliação da formação é definida como “*um processo sistemático de recolha de dados e de análise da concepção, implementação e consequências das acções de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional*”.

Assim, a avaliação da formação tem como finalidade perceber até que ponto os objectivos da formação foram atingidos, no que toca à aprendizagem por parte dos formandos; se essa aprendizagem contribuiu para uma mudança ou melhoria do desempenho organizacional e profissional dos indivíduos, ou seja, se de facto houve transferência da aprendizagem para o local de trabalho; e por último se tanto a formação como a aprendizagem que dela resulta contribuem para uma melhoria da qualidade do emprego e da empregabilidade dos formandos (Caetano, 2007).

Avaliar um programa de formação torna-se assim um método extremamente importante, no entanto, segundo Al-Ajlouni e colaboradores (2010), não é uma tarefa fácil. Primeiramente o formando deve ser informado sobre os objectivos e as metas do programa de formação no qual irá participar, e estes têm que ser estipulados para que possam ser mensurados estatisticamente. Posteriormente, e após a conclusão do programa de formação, deverá ser perguntado ao formando que impacto este teve no seu desempenho profissional (Al-Ajlouni et al., 2010). Desta forma, a recolha de dados válidos e fiáveis é o primeiro requisito na avaliação de qualquer programa de formação (Al-Ajlouni et al., 2010). No entanto, importa referir que a avaliação de um programa de formação deve começar ainda durante a realização do mesmo, onde o principal focus é o planeamento da avaliação (Bailey, 1999).

No planeamento da avaliação da formação devem constar os seguintes elementos: o nível de avaliação que será utilizado; os aspectos da formação que precisam ser avaliados; a escolha dos métodos de avaliação; a identificação do que os formadores vão avaliar e o que outros na organização vão avaliar; a colocação dos custos da avaliação como fazendo parte do total gasto com a formação (Bailey, 1999).

Em suma, é importante reunir, analisar e apresentar os dados de forma a estabelecer uma ligação entre a mudança no desempenho dos formandos e a formação fornecida a estes (Bailey, 1999). Ou seja, é importante maximizar os benefícios da formação mas documentar os mesmos, para que de facto tanto os formandos, como os formadores e organizações que financiam estes programas consigam percepcioná-los (Aguinis & Kraiger, 2009).

1.5 Modelos de avaliação

Considerando-se a importância e o potencial impacto da formação nas organizações, tal como os custos que a ela estão associados, é fundamental que tanto investigadores como profissionais continuem a procurar uma melhor compreensão da avaliação da formação e dos factores que influenciam a sua eficácia (Bell et al., 2003). Assim novas abordagens e novos modelos de avaliação têm sido propostos ao longo dos anos (por exemplo, Day, Arthur, & Gettman, 2001; Kraiger, Ford & Salas, 1993, cit. por Bell et al., 2003).

No entanto, segundo autores como Salas e Cannon-Bowers (2001), é necessário fazer distinção entre modelos de avaliação da formação, modelos de avaliação da eficácia da formação e modelos de avaliação da transferência da formação. Sendo esta distinção exposta seguidamente.

1.5.1 Modelos de avaliação da formação

Considera-se modelos de avaliação da formação aqueles que examinam o que funciona na formação e que se focam, num nível mais “*micro*”, na sua medição (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Ou seja, através da avaliação da formação pretende-se avaliar o que foi aprendido em diferentes níveis e determinar a eficácia de um determinado programa de formação (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

O modelo de avaliação da formação mais utilizado continua a ser o modelo de Kirkpatrick, sendo este composto por quatro níveis de avaliação: *reações*, *aprendizagem*, *comportamento* e *resultados* (Sugrue & Rivera 2005, Twitchell et al., 2000, cit por. Aguinis & Kraiger, 2009).

O Modelo de Avaliação da Formação de Kirkpatrick.

O nível I – *Reações* – da taxonomia de Kirkpatrick pretende avaliar de que forma os formandos reagem a um determinado programa de formação, ou seja, tem como objectivo avaliar a satisfação destes (Kirkpatrick, 2006). Importa contudo referir que não basta recolher apenas uma reacção por parte dos formandos mas sim uma reacção positiva, pois o futuro do programa de formação depende desta primeira avaliação (Kirkpatrick, 2006). Sendo que, se os formandos não reagirem positivamente ao programa não irão sentir-se motivados para aprender (Kirkpatrick, 2006). Assim, se

um programa de formação pretende ser eficaz é fundamental que os formandos se sintam satisfeitos com ele (Kirkpatrick, 2006).

Medir as Reacções dos formandos, é ainda segundo Kirkpatrick (2006) importante por diversas razões como a possibilidade de obter feedback, o que ajuda a avaliar o programa, e até a melhorar futuros programas; porque permite dar a entender aos formandos que os formadores estão lá para os ajudar a realizar o trabalho de uma melhor forma, e precisam de feedback, até para perceberem até que ponto foram eficazes; e ainda porque fornece informação quantitativa aos gestores e formadores, que pode ser usada para estabelecer padrões de desempenho para futuros programas.

Kirkpatrick (2006) sugerem também alguns exemplos de como medir a reacção dos formandos como formas de feedback, “*Happy Sheets*”, reacções verbais e questionários pós-formação.

Apesar de Tannenbaum e Yukl (1992, Cit. por Bell et al., 2003) considerarem que as medidas de reacção não são um substituto adequado para se avaliar os índices de eficácia de um determinado programa de formação é visível que estas medidas são amplamente utilizadas como critério de avaliação em diversas organizações. Segundo Van Buren e Erskine (2002, cit. por Bell et al., 2003) o relatório do estado da indústria em 2002 da Sociedade americana de formação e desenvolvimento refere que 78% das organizações usam medidas de reacção na avaliação dos seus programas de formação. A ampla utilização destas medidas deve-se ao facto de serem facilmente e rapidamente aplicadas e por o custo a elas associado, tanto para a sua obtenção como para a análise, ser baixo.

O nível II – *Aprendizagem* – consiste no grau em que os formandos mudam as suas atitudes, melhoram o seu conhecimento e aumentam as suas competências, como resultado de terem participado em determinado programa de formação (Kirkpatrick, 2006). Sendo que para se avaliar a aprendizagem é necessário que os objectivos específicos da formação estejam bem definidos (Kirkpatrick, 2006).

Segundo Kirkpatrick (2006) avaliar a aprendizagem é fundamental para se compreender que conhecimentos foram adquiridos, que competências foram desenvolvidas ou melhoradas e que atitudes mudaram nos formandos. Se ao avaliarmos a aprendizagem estes objectivos forem cumpridos podemos esperar que de facto ocorra uma mudança de comportamentos por parte dos formandos (Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick (2006) sugere algumas formas de avaliar a aprendizagem: usar um grupo de controlo; avaliar os conhecimentos, competências e atitudes antes e depois do

programa de formação; usar um teste tipo “*papel e caneta*” para avaliar conhecimentos e atitudes; obter 100% de respostas válidas; e usar os resultados da avaliação para adoptar a acção mais apropriada. No entanto o processo de avaliar a aprendizagem é mais complicado e consome mais tempo (Kirkpatrick, 2006).

O nível III – *Comportamento* – consiste na medida em que ocorreu uma mudança no comportamento daqueles que participaram no programa de formação (Kirkpatrick, 2006). Para que haja de facto uma mudança nos comportamentos dos formandos algumas condições são necessárias: o formando tem que ter desejo de mudar; saber o que fazer e como o fazer; trabalhar num clima organizacional adequado e ser recompensado por mudar (Kirkpatrick, 2006).

Algumas formas de avaliar o comportamento foram sugeridas por Kirkpatrick (2006): usar um grupo de controlo; dar tempo para que a mudança ocorra; avaliar o comportamento antes e depois do programa de formação; questionários ou entrevistas a formandos, ao supervisor imediato, aos subordinados, e outros que diariamente observam o comportamento daqueles que participaram no programa; obter 100% de respostas válidas ou uma amostragem; repetir a avaliação em tempos apropriados; e considerar custos versus benefícios.

Quando se avalia a mudança no comportamento é fundamental tomar algumas decisões como quando avaliar, com que frequência e como, o que torna a avaliação deste nível mais difícil e mais demorada do que a avaliação do nível I e II (Kirkpatrick, 2006).

O nível IV – *Resultados* – é o grande desafio dos profissionais da formação (Kirkpatrick, 2006). Consiste nos resultados finais que ocorrem porque os formandos participaram no programa de formação, o que inclui aumento da produção, melhoria da qualidade, diminuição dos custos, redução da frequência de acidentes, aumento das vendas, redução do “*turnover*” e obtenção de lucros mais elevados, sendo estes os objectivos finais de um programa de formação (Kirkpatrick, 2006). No entanto este é um processo difícil pois os formandos não sabem como medir os resultados e compará-los com os custos associados ao programa, e se soubessem não haveria no entanto uma prova clara de que esses resultados positivos derivaram do programa de formação (Kirkpatrick, 2006).

Kirkpatrick (2006) sugere também algumas formas de avaliar os resultados: usar um grupo de controlo; dar tempo para os resultados serem alcançados; medir os resultados antes e depois do programa de formação; repetir a avaliação nos tempos

apropriados; considerar os custos versus benefícios; e ficar satisfeito com a evidência se a prova não for possível.

Desta forma, torna-se fulcral que os formadores planeiem o programa de formação com base nos resultados desejados, e estes devem ser determinados em cooperação com os gestores de diversos níveis (Kirkpatrick, 2006).

O Modelo dos Seis Estádios desenvolvido por Brinkerhoff (1988).

Brinkerford apesar de tentar se distanciar do modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick, apresenta-nos um com contornos bastante semelhantes, pois ambos são constituídos por diferentes estádios (Velada, 2007). No entanto, ao contrário de Kirkpatrick que se focaliza apenas nos resultados imediatos da formação, Brinkerhoff focaliza-se nesse aspecto, no período antes da formação e num período mais longo após a formação (Velada, 2007). Assim, o 1º estádio do modelo de Brinkerhoff consiste em avaliar as necessidades e objectivos de formação; o 2º estádio, avaliar o programa de formação, ou seja, o seu planeamento e design; o 3º estádio, avaliar a operação e implementação do programa de formação; o 4º estádio, avaliar a aprendizagem; o 5º estádio, avaliar a utilização e manutenção da aprendizagem; e por fim o 6º estádio que consiste em avaliar o retorno do investimento (ROI) (Brinkerhoff, 1988).

1.5.2 Modelos de avaliação da eficácia da formação

Segundo Salas e Cannon-Bowers (2001) avaliar a formação é então diferente de avaliar a eficácia da formação. Enquanto a primeira consiste em avaliar o que funciona na formação, focando-se, num nível mais “micro”, na sua medição, como foi referido anteriormente, a segunda consiste em avaliar o porquê da formação funcionar, sendo que esta avaliação é feita a um nível mais “macro” (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Desta forma para se avaliar a eficácia da formação, é necessário analisar-se a formação na perspectiva do sistema, ou seja, o sucesso de uma determinada formação não depende apenas do método utilizado, mas também da forma como a formação e a aprendizagem são posicionadas, apoiadas e reforçadas na organização; da motivação e do focus dos formandos; e dos mecanismos existentes na organização que permitem assegurar a transferência dos conhecimentos adquiridos para o local de trabalho (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Seguidamente apresentam-se alguns dos modelos de Avaliação da eficácia da formação encontrados na literatura.

O Modelo das influências motivacionais na eficácia do programa de formação de Noe e Schmitt (1986).

Segundo Noe e Schmitt (1986) as expectativas, interesses, valores e atitudes do formando podem aumentar ou atenuar a eficácia de um programa de formação, assim é de extrema importância determinar quais as características individuais específicas que podem influenciar a eficácia de um programa de formação, para dessa forma se entender como aumentar a probabilidade de uma mudança de comportamento no formando ou mesmo uma melhoria de desempenho que resultará do facto de este ter participado no programa. Assim, Noe e Schmitt (1986), com o principal intuito de identificarem as atitudes dos formandos que influenciam a eficácia da formação, desenvolveram um modelo que descreve o processo pelo qual as atitudes do formando quanto ao seu trabalho, carreira e percepções do ambiente de trabalho, influenciam os resultados da formação. As variáveis incluídas neste modelo resultaram de uma revisão da literatura sobre o comportamento organizacional e sobre a formação e desenvolvimento, na qual foram identificadas as atitudes e os atributos que podem influenciar a motivação do formando para aprender e para aplicar os conhecimentos adquiridos no local de trabalho (Noe & Schmitt, 1986). Desta forma, o modelo de avaliação da eficácia da formação de Noe e Schmitt (1986) tem como base o Locus de controlo do formando, que influencia directamente a reacção deste quanto à sua avaliação das capacidades, as expectativas e as atitudes perante a carreira e emprego. Por sua vez coloca-se a hipótese de as reacções quanto à avaliação das capacidades, as expectativas e as atitudes perante a carreira e emprego terem um impacto casual directo na motivação para aprender (Noe & Schmitt, 1986).

Assim, a motivação para aprender pode ser influenciada pelo grau em que os formandos se identificam psicologicamente e estão envolvidos com o seu trabalho, com o comportamento de exploração de carreira, incluindo a auto-avaliação de interesses, os pontos fortes e fraquezas das suas capacidades e planeamento da sua carreira (Noe & Schmitt, 1986). Pois, segundo Noe e Schmitt (1986), indivíduos altamente envolvidos com o trabalho são mais propensos a se sentirem mais motivados para aprender novas competências e participarem em acções de formação onde podem aumentar os níveis de capacidade, melhorar o seu desempenho no trabalho e elevar sentimentos de auto-estima.

Também o ambiente favorável é considerado neste modelo como tendo uma influência directa na motivação para aprender, pois se os formandos sentirem que não

têm o apoio dos seus supervisores ou colegas de trabalho, ou que têm restrições nas suas tarefas, isso irá inibir a utilização dos conhecimentos e das competências que estes adquiriram durante a formação (Noe & Schmitt, 1986).

Por fim o modelo de Noe e Schmitt (1986) coloca a variável Motivação para transferir como moderadora da relação entre a aprendizagem e a mudança de comportamento, sendo que o comportamento do formando só irá ser alterado se este tiver aprendido o que foi apresentado na formação e se tiver o desejo de aplicar esses novos conhecimentos e competências no seu local de trabalho, para dessa forma se obterem resultados.

O modelo das influências individuais e situacionais sobre a motivação dos indivíduos relacionados com a formação e a eficácia da formação, desenvolvido por Mathieu, Tannenbaum e Salas (1992).

Mathieu, Tannenbaum e Salas (1992) desenvolveram um modelo com base numa abordagem instrumental com o intuito de examinar a motivação na formação, em termos das percepções dos formandos, que ao serem positivas levará a um melhor desempenho no local de trabalho e consequentemente a resultados apreciados. Segundo Farr e Middlebrooks (1990, cit. por Mathieu et al 1992) esta abordagem é principalmente útil porque permite a integração tanto de variáveis individuais como situacionais que se referem às percepções dos formandos relativamente a várias componentes da Valência-Instrumentalidade – Expectativa.

Assim o modelo de Mathieu, Tannenbaum e Salas examina as relações entre restrições situacionais, atribuição de formação, planeamento de carreira, envolvimento com o trabalho, motivação, educação anterior, reacções do formando, aprendizagem e mudança de comportamento (Mathieu et al, 1992; Holton, 1996).

1.5.3 Modelos de avaliação da transferência da formação

Segundo Cheng e Ho (2001), avaliar a transferência da formação consiste em avaliar a aplicação do conhecimento, das competências e das atitudes aprendidas na formação no local de trabalho, e consequentemente a sua manutenção durante um determinado período de tempo. Desta forma, a avaliação da transferência da formação diferencia-se da avaliação da formação e da avaliação da eficácia da formação, pois

consiste em avaliar os factores que proporcionam uma transferência positiva para o local de trabalho.

A transferência da formação é considerada um dos temas mais importantes na literatura da formação. No entanto, esta é considerada um problema grave nas organizações pois quando não existe transferência da formação para o local de trabalho, significa que os indivíduos não estão a melhorar o seu comportamento e o seu desempenho no trabalho, e desta forma é provável que a formação não afecte o desempenho organizacional (Saks & Belcourt, 2006).

Como resposta ao problema da transferência da formação para o local de trabalho, diversos investigadores identificaram e estudaram estratégias que facilitam a transferência. Seguidamente apresentam-se alguns desses estudos.

O Modelo do processo de transferência de Baldwin e Ford (1988).

Baldwin e Ford (1988), tendo como base diversas pesquisas, concluíram que a transferência de conhecimento para o local de trabalho é afectada por um sistema de influências (Holton, et al., 2000) que pressupõe três conjuntos de factores: características dos formandos - habilidade, personalidade e motivação; design da formação – princípios de aprendizagem, sequência e conteúdo válido; e ambiente de trabalho – suporte do supervisor e dos pares, e oportunidade para utilizar os conhecimentos (Baldwin & Ford, 1988). Sendo que estes conjuntos influenciam a aprendizagem e a retenção da mesma, tal como a sua generalização e manutenção (Baldwin & Ford, 1988). Assim Baldwin e Ford consideram que os resultados da formação e os factores de entrada da formação têm efeitos directos e indirectos sobre as condições da transferência da formação, sendo esses efeitos especificados em termos de seis ligações, que são fundamentais para uma melhor compreensão do processo de transferência da formação (1988).

O modelo da relação entre aprendizagem, clima organizacional e desempenho do formando no local de trabalho, desenvolvido por Rouiller e Goldstein (1993).

O modelo desenvolvido por Rouiller e Goldstein (1993) fornece suporte à ideia de que tanto antes como depois da aprendizagem, existem determinados factores no local de trabalho, como o clima de transferência organizacional, que influenciam a transferência do conhecimento e do comportamento adquirido durante a formação para

o local de trabalho, influenciando desta forma também o desempenho final do formando.

O estudo levado a cabo por Rouiller e Goldstein (1993) confirmou que os indivíduos que aprenderam mais durante a formação são também aqueles que têm um melhor desempenho na transferência dos conhecimentos e comportamentos adquiridos. No entanto, para que de facto ocorra essa transferência é fundamental que exista um clima de transferência organizacional positivo (Rouiller & Goldstein, 1993), ou seja, que existam situações que relembrem a formação aos formandos ou que lhes garantam a oportunidade de usar o que aprenderam quando regressarem ao seu local de trabalho (Rouiller & Goldstein, 1993). O clima de transferência pode, contudo, ser afectado por diversas consequências que os formandos vão encontrar quando começarem a aplicar o comportamento aprendido no local de trabalho, como o Feedback positivo, o Feedback negativo, o castigo ou o facto de não existir sequer Feedback (Rouiller & Goldstein, 1993).

O modelo de Avaliação da transferência da formação, desenvolvido por Holton (1996).

Holton (1996) desenvolveu um modelo de avaliação da formação que sugere que a transferência da formação tem como base três factores: A aprendizagem, o desempenho individual e os resultados organizacionais. Tendo como base este modelo, Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997) desenvolveram um instrumento designado de LTSI (Learning transfer system inventory), sendo este actualizado mais tarde por Holton, Bates e Ruona (2000).

O LTSI considera a existência de 16 factores que influenciam a transferência da formação (Holton et al., 2000), sendo estes agrupados em 4 dimensões que têm influência nos resultados: capacidade; motivação; ambiente de trabalho e influências secundárias (Holton et al., 2000). Recentemente e após algumas sugestões de melhoria realizadas por diversos autores, Holton (2005) propõe a inclusão dos traços de personalidade e as atitudes para com o trabalho na dimensão influencias secundárias, e a inclusão da motivação para aprender na dimensão motivação.

No entanto todos estes modelos referidos anteriormente têm sido na literatura alvo de diversas críticas e sugestões de melhoria, demonstrando assim também as suas limitações.

1.6 Limitações dos modelos de avaliação apresentados

O Modelo de Avaliação da formação de Kirkpatrick.

O Modelo de Avaliação da formação de Kirkpatrick, apesar de ser considerado por muitos, um modelo padrão, tem sido ao longo do tempo alvo de diversas sugestões de modificação (Holton, 1996). As sugestões incluíram a adição de um quinto nível de avaliação, com o objectivo de reflectir o valor final da formação, principalmente através de critérios como o sucesso da organização (ex: benefícios económicos) (Hamblin, 1974, cit. por Holton, 1996) e valor social (Kaufman & Keller, 1994, cit. por Holton, 1996). Phillips (1995) também sugeriu a adição de um quinto nível de avaliação com o intuito de perceber o retorno do investimento (ROI) (cit. por Holton, 1996).

Para além das sugestões, o modelo de Kirkpatrick (1996) foi também alvo de diversas críticas. Alliger e Janak (1989) consideram que cada nível de avaliação deve ter uma relação causal com nível anterior, logo devem existir correlações positivas entre as medidas. No entanto, durante a pesquisa sobre o modelo de Kirkpatrick (1996), Alliger e Janak (1989) observaram que as relações de causalidade entre cada um dos níveis não foram devidamente comprovadas através da investigação, sendo que, desde 1959 apenas 12 artigos de 214, demonstraram 26 correlações entre os níveis de avaliação (Alliger & Janak, 1989).

Klimoski (1991), tendo por base Dubin (1976) considera que as teorias e os modelos devem cumprir 6 critérios: (1) Elementos ou unidades – representadas como constructos – são o assunto; (2) existência de relações entre os constructos; (3) existência de limites de generalização; (4) o estado do sistema e as mudanças têm que ser descritas; (5) deduções sobre a teoria têm de ser expressas em proposições ou hipóteses; e (6) previsões sobre os constructos têm que ser feitas (Holton, 1996).

Segundo Holton (1996), o modelo de Kirkpatrick não satisfaz nenhum destes critérios, pois os elementos fundamentais não estão presentes; as variáveis intervenientes que podem afectar a aprendizagem e a sua transferência estão ausentes, e nenhum modelo de avaliação pode ser validado sem medir e contabilizar os efeitos destas variáveis; como os constructos estão ausentes as relações entre estes também não são totalmente especificadas; e o modelo parece não ter limites de generalização especificados.

Assim, sem uma especificação completa dos elementos/ constructos e das relações entre eles é questionável se o modelo pode ser aplicado universalmente, tal

como não se pode fazer declarações exactas sobre o estado do sistema, nem desenvolver proposições e hipóteses ou fazer previsões (Holton, 1996).

O Modelo dos Seis Estádios desenvolvido por Brinkerhoff (1988).

Brinkerhoff propôs um modelo de seis níveis, que em suma, adicionou mais duas etapas de avaliação da formação ao modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick (Holton, 1996). Apesar de este estudo ter contribuído fortemente para o nosso conhecimento conceptual sobre a avaliação da formação, o modelo recebeu uma aplicação incompleta e poucos testes empíricos (Holton, 1996).

O Modelo das influências motivacionais na eficácia do programa de formação de Noe e Schmitt (1986).

Os resultados alcançados por Noe e Schmitt (1986) podem ser limitados devido ao tamanho e características da amostra, sendo que, é improvável que os coeficientes gerados pelo modelo por estes autores proposto, se mantenham estáveis em futuras amostras.

O facto de um questionário de auto-avaliação ser a única fonte de informação sobre o envolvimento do formando com o trabalho, sobre actividades de planeamento de carreira e de comportamentos exploratórios é também uma limitação deste estudo, sendo então necessário fontes de informação adicionais, como a observação das horas diárias de cada participante, entrevistas com os supervisores, entre outros (Noe & Schmitt, 1986).

Noe e Schmitt (1986) admitem ainda que podem haver variáveis diferentes daquelas que estes abordaram no seu modelo, que tenham mais influência na eficácia da formação, como por exemplo a auto-estima dos formandos que pode ter impacto na mudança de comportamento e na melhoria do desempenho (1986).

O modelo das influências individuais e situacionais sobre a motivação dos indivíduos relacionados com a formação e a eficácia da formação, desenvolvido por Mathieu, Tannenbaum e Salas (1992).

O estudo levado a cabo por Mathieu, Tannenbaum e Salas (1992) pode ser limitado pois a amostra deste é pequena, o que reduz a hipótese de se obter de facto relações significativas, sendo que o tamanho da amostra, também fez com que não fosse possível testar em simultâneo um modelo de mensuração e os modelos estruturais.

O modelo revisado pelos autores foi guiado, em parte, pela magnitude das correlações o que sugere que os resultados devem ser replicados (Mathieu et al, 1992). Os autores também sugerem que em pesquisas futuras devem não só explorar os diferentes papéis dos antecedentes da motivação para a formação, mas também pesquisar outras concepções da formação relacionadas com a motivação (Mathieu et al, 1992).

O Modelo do processo de transferência de Baldwin e Ford (1988).

O modelo de Baldwin e Ford (1988) foi uma grande contribuição para o problema da transferência da formação. No entanto a abordagem apresentada por estes autores reflectiu uma limitação na compreensão do processo de transferência, principalmente em como este processo é definido e operacionalizado (Cheng & Ho, 2001).

O modelo da relação entre aprendizagem, clima organizacional e desempenho do formando no local de trabalho, desenvolvido por Rouiller e Goldstein (1993).

O modelo proposto por Rouiller e Goldstein (1993) foi um grande contributo, na medida em que foi um dos poucos que estabeleceu a importância de um clima de transferência organizacional positivo no momento da transferência dos programas de formação para o local de trabalho.

No entanto o estudo levado a cabo por estes autores pode ser limitado pois apesar de estes relatarem o uso de procedimentos de agrupamento racionais e procedimentos extensivos de validação de conteúdo, não realizaram uma análise factorial, sendo este um problema significativo, pois sem escalas minimamente validadas a hipótese de uma má interpretação dos resultados e de erro de medição aumenta (Holton et al, 2000).

Pesquisas anteriores (Holton et al, 1997, cit. por Holton et al, 2000) tentaram validar os constructos do sistema de transferência e o instrumento proposto por Rouiller e Goldstein (1993) através de uma análise factorial, sendo que encontraram diferenças significativas na estrutura dos constructos, o que levou a concluir que estes podem não ter sido as bases apropriadas para um instrumento generalizado.

O modelo de Avaliação da transferência da formação, desenvolvido por Holton (1996).

O modelo proposto por Holton tem como base uma grande e diversificada amostra, o que confere ao instrumento por este autor proposto, um elevado nível de confiança de que este funciona bem em diferentes tipos de formação e em diferentes organizações (Holton et al, 2000). No entanto um teste completo deste modelo não tem sido possível porque muitas das ferramentas necessárias para medirem os constructos do modelo não existem (Holton, 2005).

Ao longo do tempo, diversas investigações, têm, no entanto, sugerido modificações, como a introdução de cinco variáveis que medem a categoria das características individuais – conscienciosidade; estabilidade emocional; abertura à experiência; orientação para os objectivos e Locus de controlo (Holton, 2005). No que toca às atitudes para com o trabalho, estudos sugeriram a introdução das variáveis envolvimento com o trabalho e commitment organizacional (Holton, 2005). E no domínio da percepção da formação, duas variáveis foram também recomendadas: reacções à utilidade e intenções comportamentais (Holton, 2005).

Um dos mais importantes desenvolvimentos no modelo de Holton foi a reconceptualização dos constructos da motivação para aprender e da motivação para transferir (Holton, 2005). No entanto, estes foram considerados dois constructos em separado, apesar da relação entre os dois ter-se confirmado ser positiva (Holton, 2005). Assim Nakin e Holton (2003) completaram a reconceptualização da Motivação, através da criação do constructo – Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem (MTIWL) (Holton, 2005), sendo que a introdução deste novo constructo no modelo de Holton pode gerar efeitos mais significativos (Holton, 2005).

1.7 Levantamento teórico de factores que influenciam a transferência da aprendizagem

Segundo Holton e colaboradores (2000), ao longo dos últimos 10 anos, diversas pesquisas demonstraram que a transferência da aprendizagem para o local de trabalho é um processo complexo e que envolve diversos factores e influências (Noe & Schmitt, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Rouiller & Goldstein, 1993; Ford & Weissbein, 1997; Holton, Bates, & Leimbach, 1997; Holton, Bates, Ruona, & Leimbach, 1998). Para que seja possível as organizações aumentarem o retorno do investimento feito em formação

é fundamental que estas conheçam e compreendam todos os factores que podem afectar a transferência da aprendizagem e a sua eficácia, sendo que para tal é necessário realizar-se um diagnóstico de forma a perceber-se que factores podem estar a inibi-la (Holton et al., 2000).

Cheng e Ho definem transferência da formação como: “ (...) *the application of knowledge, skills and attitudes learned from training on the job and subsequent maintenance of them over a certain period of time*” (2001: 103). Sendo que, segundo estes autores, a transferência da formação para o local de trabalho relaciona-se essencialmente com três factores – factores motivacionais, factores individuais e factores situacionais/ ambientais (Cheng & Ho, 2001). Se, por um lado, os factores individuais se relacionam com as características dos formandos, tais como personalidade, capacidade do formando, efeitos da motivação, percepção de auto-eficácia, por outro lado, os factores motivacionais têm sido relacionados com as atitudes perante o trabalho e a carreira, a identificação/implicação organizacional, decisão e reacção à formação e intervenções pós-formação, como, por exemplo, o feedback dado aos formandos. Por fim, em relação aos factores ambientais, estes têm sido recentemente relacionados com o suporte organizacional, a cultura de aprendizagem contínua e os constrangimentos associados à tarefa que o trabalhador tem de realizar (Cheng & Ho, 2001).

Diversos estudos foram, assim, realizados com o intuito de expor estes e outros factores e qual a sua influência na transferência da aprendizagem para o local de trabalho. A tabela seguinte faz, então, um levantamento de alguns desses factores encontrados na literatura.

Tabela 1: Levantamento teórico de factores que influenciam a transferência da aprendizagem.

Variável	Definição	Autores
Preparação prévia dos formandos	Grau em que os indivíduos estão preparados para ir e participar na formação.	Baldwin e Magjuka (1991) Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Motivação para a formação	Grau em que os formandos estão dispostos a fazerem esforços para melhorarem o seu desempenho através da formação.	Bulut e Culha (2010)
Motivação para aprender	Pode ser descrita como um desejo específico por parte do formando para aprender o conteúdo do programa de	Baldwin et al (1991); Colquitt et al (2000); Hicks e Klimoski (1987); Martocchio e Webster (1992);

	formação.	Mathieu et al (1992); Noe e Schmitt (1986); Quinones (1995); Tannenbaum et al (1991)
Motivação para transferir	Direcção, intensidade e persistência do esforço na utilização das competências e conhecimentos aprendidos no local de trabalho.	Axtell et al (1997) Baldwin e Ford (1988); Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000); Noe e Schmitt (1986)
Resultados pessoais positivos	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho leva à obtenção de resultados que são positivos para o Indivíduo.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Resultados pessoais negativos	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação no local de trabalho leva à obtenção de resultados que são negativos.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Capacidade Pessoal para Transferir	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e espaço mental no seu trabalho diário para realizar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Suporte dos Pares	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho.	Baldwin e Ford (1988); Colquitt et al (2000); Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000); Noe e Schmitt (1986); Rouiller e Goldstein (1993); Seyler et al (1998) Xiao (1996)
Suporte do Supervisor	Grau em que os supervisores - gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho.	Baldwin e Ford (1988); Bulut e Culha (2010); Colquitt et al (2000); Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000); Noe e Schmitt (1986) Rouiller e Goldstein (1993) Tannenbaum e Yukl (1992); Xiao (1996)
Sanções do Supervisor	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos Supervisores/gestores quando utilizam as competências adquiridas na formação no local de trabalho.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Percepção de Validade de Conteúdo	Grau em que os formandos julgam que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da função.	Baldwin e Ford (1988) Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Design de Transferência	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de forma a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Oportunidade para Utilizar a Formação	Grau em que é fornecido aos formandos no seu local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.	Baldwin e Ford (1988); Rouiller e Goldstein (1993); Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Esforço de Transferência-	A expectativa de que o esforço dedicado à transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000);

Expectativas de Desempenho	função.	Noe e Schmitt (1986)
Desempenho - Expectativas de Resultados	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função conduzam à obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000). Noe e Schmitt (1986)
Abertura à Mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização das competências e dos conhecimentos adquiridos na formação.	Donovan et al (2001) Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000).
Auto-Eficácia de Desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando quiser.	Colquitt et al. (2000); Gist (1987); Holladay e Quinones (2003); Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000). Saks (1995); Tracey, Hinkin, Tannenbaum e Mathieu (2001):
Feedback de Desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.	Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. Rouiller e Goldstein (1993)
Implicação organizacional (commitment)	Mede a ligação emocional, a identificação e o envolvimento do Indivíduo para com a organização.	Bulut e Culha (2010); Cheng e Ho (2001); Colquitt et al (2000) ; Naquin e Holton (2002)
Envolvimento com a função	Grau em que o indivíduo se identifica psicologicamente com o seu trabalho ou com a importância do trabalho para a sua própria imagem.	Colquitt et al (2000) ; Mathieu et al (1992) ; Noe e Schmitt (1986)
Exploração da carreira	Refere-se a actividades mentais e físicas realizadas com a finalidade de obter informações sobre si mesmo, ou sobre o ambiente, ou formar decisões relativas ao ajuste ocupacional, progressão ou escolha.	Colquitt et al (2000); Noe e Schmitt (1986).
Planeamento de carreira	Criação e actualização de planos claros e específicos com o intuito de realizar objectivos de carreira.	Colquitt et al (2000); Noe e Schmitt (1986)
Cultura de aprendizagem contínua	Suporte Social: Grau em que os supervisores e os colegas de trabalho encorajam a aquisição e uso de alguma competência ou comportamento relevante. Inovação contínua: Grau em que uma organização promove esforços contínuos para ser inovadora e progressiva. Competitividade: Grau em que uma organização promove uma imagem de ser a melhor na sua área através de níveis elevados de desempenho individual.	Tracey, J. B et al (1995),
Acesso à formação	Refere-se à percepção dos funcionários da probabilidade de participarem formação	Bulut e Culha (2010)
Benefícios da formação	Grau em que os formandos percebem os resultados da formação como sendo benéficos para o trabalho,	Bulut e Culha (2010)

	carreira e para o próprio indivíduo.	
Estabelecimento de objectivos	Estratégia motivacional eficaz para induzir a mudança de comportamento em uma ampla variedade de configurações.	Reber e Wallin (1984); Wexley e Baldwin(1986); Wexley e Nemeroff(1975)
Auto-gestão	Consiste na gestão deliberada de estímulos, processos e consequentes respostas de forma a atingir resultados comportamentais pessoais identificados.	Luthans e Davis (1979)
Prevenção de recaídas	Prevenção de recaídas consiste na sensibilização dos formandos para a questão da erosão das competências, tentando assim que estes aprendam a imunizá-las contra factores ambientais e situacionais que possam vir a inibir a sua utilização.	Marx, R. D. (1982) Tziner, A. et al (1991)
Estabilidade emocional	Estabilidade emocional reflecte a ausência de sentimentos de ansiedade, insegurança e nervosismo, associado a um aumento da tolerância em condições potencialmente stressantes.	Herold et al., (2002)
Conscienciosidade	Conscienciosidade refere-se ao grau em que uma pessoa é confiável, perseverante, trabalhadora, disciplinada, deliberada e orientada para a realização.	Barrick e Mount (1991); Colquitt et al (2000); Colquitt e Simmering (1998); Herold et al (2002); Martocchio e Judge (1997); Naquin e Holton (2002)
Abertura para a experiência	Abertura à experiência está associada ao intelecto, à curiosidade sobre seu ambiente. Consiste na vontade de explorar coisas novas.	Barrick e Mount (1991); Herold et al (2002); LePine, Colquitt e Erez (2000)
Amabilidade	Consiste no grau em que uma pessoa geralmente mostra ser cooperativa, compassiva e confiável em situações interpessoais.	Naquin e Holton (2002)
Extroversão	Consiste no grau em que uma pessoa exterioriza facilmente os seus sentimentos.	Ferris, Youngblood e Yates (1985) Naquin e Holton (2002)
Locus de Controlo	O grau em que o indivíduo está apto a fazer atribuições internas ou externas em relação aos resultados no trabalho.	Cheng e Ho (2001); Colquitt et al (2000); Noe e Schmitt (1986)
Orientação para Objectivos	Foram identificados dois tipos de orientação para os objectivos: Orientação para a aprendizagem – crença de que o esforço leva à melhoria dos resultados e que a capacidade é flexível. Orientação para o desempenho – indivíduos que demonstram a sua capacidade através de um desempenho melhor do que os outros, superando padrões base normativos ou tendo sucesso com pouco esforço.	Ford et al (1998)
Capacidade Cognitiva	Característica individual que reflecte nível de recursos cognitivos que cada pessoa possui, nomeadamente capacidade de processamento da informação.	Ree e Earles (1991); Kanfer e Ackerman (1989)

Para que haja eficácia organizacional é então fundamental que as organizações construam e implementem os seus programas de formação da forma mais eficaz, sendo para isso, tal como foi referido anteriormente, necessário que entendam de facto os factores que contribuem para a sua eficácia (Facteau et al., 1995). Este facto é de extrema importância visto que, segundo Georgenson (1982, cit. por Facteau et al., 1995) apenas 10 % das despesas em formação mostram resultados na mudança de comportamento dos formandos quando estes voltam para o local de trabalho.

1.8 Preditores da eficácia da formação

Após a revisão da literatura, sobre a temática da Avaliação da eficácia da formação e do levantamento de diversos factores que podem influenciá-la, apresentados ao longo do capítulo I do presente trabalho, procedeu-se ao desenvolvimento de um estudo empírico com um intuito de criar um novo modelo teórico que sustente e contribua para um melhor conhecimento sobre esta temática.

Segundo diversos autores (Baldwin & Ford, 1988; Rouiller & Goldstein, 1983; Cheng & Ho, 2001) a eficácia da formação é então influenciada por um conjunto de factores, no entanto para este estudo consideraram-se apenas aqueles que na literatura sobre este tema mostraram ter um impacto significativo. Desta forma reteve-se cinco factores fundamentais: *percepção da validade do conteúdo; design da transferência; suporte social; motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e transferência positiva.*

Percepção da validade do conteúdo

A variável *percepção da validade do conteúdo* consiste no grau em que os formandos julgam que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da sua função. Esta variável, essencial na concepção de qualquer programa de formação, é um factor de extrema importância para que haja uma transferência positiva da formação para o local de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Holton et al. 2000). Segundo Knowles (1984, cit. por Seelyer et al., 1998), acredita-se que os formandos aprendem melhor os conteúdos da formação quando conseguem perceber a relevância do material que está a ser ensinado e se este tiver como intuito colmatar uma necessidade imediata que têm no local de trabalho. Clement (1982, cit. por Seelyer et al., 1998) descobriu, em seu estudo, que a percepção dos formandos quanto à relevância do conteúdo da formação

umenta a aprendizagem, sendo que, segundo Garavagli (1993, cit. por Seyler et al., 1998), se a aprendizagem não for transferida para o local de trabalho, é porque não existe um ambiente de trabalho que apoie essa transferência e porque os formandos consideram a formação irrelevante para a sua função. Num estudo levado a cabo por Holton e colaboradores (2000) pode-se verificar que existe uma relação positiva e significativa entre a variável *percepção da validade do conteúdo* e factores referentes ao ambiente de trabalho, como o *apoio dos supervisores* e o *apoio dos pares*.

Seyler e colaboradores (1998) comprovaram, também, em seu estudo, que a *percepção da validade do conteúdo* está, também, significativamente associada e constitui-se como um preditor significativo da *motivação para transferir* ($\beta = .201$), ou seja, quanto mais os formandos percebem a relevância do conteúdo da formação mais motivados para transferir se sentirão.

Num estudo levado a cabo por Huczynski e Lewis (1980) concluiu-se, então, que os formandos que mais perceberam a utilidade e a importância da formação para o desempenho da sua função, foram também aqueles que mais tentaram transferir para o local de trabalho aquilo que aprenderam. Sendo assim, a percepção da validade do conteúdo é vista como um preditor significativo da transferência da formação (Bates et al., 1998, cit. por Holton et al., 2000) e conseqüentemente da sua eficácia.

O presente estudo propõe, então, a seguinte Hipótese:

Hipótese 1: *A percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais o formando julga que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da sua função maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.*

Design da transferência

A variável *design da transferência* consiste no grau em que a formação foi concebida e implementada de forma a preparar os formandos para a transferência, e em que as instruções da formação coincidem com os requisitos da função (Holton, 1996). Esta variável pode determinar o sucesso ou o fracasso da transferência da aprendizagem para o local de trabalho, pois é ela que fornece a capacidade para transferir (Holton,

1996). Ou seja, apesar de poder haver uma aprendizagem ao nível cognitivo, durante a formação, é fundamental para que haja uma transferência positiva, que na formação sejam ensinados métodos, formas de aplicar os novos conhecimentos e que quando os formandos voltem ao local de trabalho tenham reais oportunidades de utilizar essa aprendizagem (Holton, 1996). Diversos estudos, encontrados na literatura exploram a relação entre o design da transferência e a transferência efectiva da aprendizagem, confirmando que a primeira pode aumentar a probabilidade da segunda (Baldwin e Ford, 1988; Patrick, 1992, cit. por Holton, 1996).

Desta forma os formandos que são ensinados, durante a formação, a aplicar os novos conhecimentos e competências no local de trabalho devem ter capacidade para transferir a aprendizagem, sendo que, segundo Holton, quando combinado com a motivação para transferir e com condições de transferência positivas é susceptível de resultar em uma maior transferência (1996). Sendo que, também num estudo levado a cabo por Holton e colaboradores (2000), o *design da transferência* mostrou ter uma relação positiva e significativa com factores ambientais como o *apoio dos supervisores* e o *apoio dos pares*.

Assim o *design da transferência* é considerado um preditor significativo da transferência da formação e da sua eficácia.

Considerou-se, então, pertinente testar a seguinte hipótese:

Hipótese 2: *O Design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais a formação for concebida e implementada de forma a preparar os formandos para a transferência, maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.*

Suporte social

A variável *suporte social* consiste no grau em que os supervisores e os colegas de trabalho encorajam a aquisição e uso de alguma competência ou comportamento relevante para o desempenho da função. Diversos estudos encontrados na literatura demonstram que as percepções dos formandos quanto ao suporte social que lhes é dado antes, durante e depois da formação, ao nível do grupo de trabalho (pares e supervisores) é um importante preditor da transferência da formação (Facteau et al.,

1995; Tracey et al., 1995; Tziner et al., 1991 cit por Smith-Jentsch et al., 2001). Sendo que em pelo menos dois estudos (Facteau et al., 1995; Tracey et al., 1995 cit. por Smith-Jentsch et al., 2001) concluiu-se que o *suporte social* está mais fortemente relacionado com a transferência da formação do que indicadores de nível organizacional.

Huczynki e Lewis (1980, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) descobriram que o factor mais importante que influencia a intenção do formando de transferir os novos conhecimentos é o estilo e a atitude do seu supervisor. O estudo de Campbell e Cheek (1989, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) também sustenta a importância do envolvimento dos supervisores na transferência da formação, considerando que sem o suporte do supervisor, a transferência dos novos comportamentos e competências adquiridos para o local de trabalho seria muito difícil. Cohen (1990, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) em seu estudo também confirmou que os formandos com mais apoio dos supervisores foram para a formação com crenças mais fortes de que esta lhes seria útil para o desempenho da sua função.

O suporte dos pares, segundo Bates e colaboradores (2000, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) é também um preditor significativo da transferência da aprendizagem. Ford e colaboradores (1992, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) constaram que o suporte do grupo de trabalho é relevante pois pode afectar a oportunidade para desempenhar e é um preditor significativo no desempenho de tarefas mais complexas.

Desta forma, e tendo como base, também, as conclusões de Pea (1987, cit. por Cromwell & Kolb, 2004) pode-se afirmar que o suporte social (percepções de apoio dos supervisores e colegas de trabalho) contribui significativamente para a transferência da formação para o local de trabalho.

Também, de acordo com o estudo de Seyler e colaboradores (1998), Chiaburu e Tekleab (2005) e Facteau e colaboradores (1995) a percepção de um maior e positivo suporte social (pares e supervisores) por parte dos formandos tem resultados positivos na motivação para transferir.

Segundo Borges-Andrade e colaboradores (2006), o suporte social, numa organização é uma das condições necessárias para que haja transferência dos conhecimentos para o local de trabalho. Pois, e ainda segundo estes autores, quando os colaboradores se confrontam com uma organização onde existe um ambiente de trabalho pouco receptivo e restrito à utilização dos novos conhecimentos adquiridos, estes podem sentir-se mais desmotivados para aprender e transferir os novos conhecimentos (Borges-Andrade et al., 2006). Considerando-se, desta forma, que as

características do contexto organizacional, podem de facto influenciar o sucesso de uma dada formação (Borges-Andrade et al., 2006).

Desta forma, e com base nos estudos referidos anteriormente, surgiram as duas hipóteses seguintes:

Hipótese 1a: *A relação entre a percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.*

Hipótese 2a: *A relação entre o design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.*

Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem

Segundo Naquin e Holton (2003) a Motivação é uma das componentes fundamentais para que a formação no local de trabalho seja eficaz e para que se consiga alcançar os resultados desejados. Goldstein (1991, cit. por Naquin & Holton, 2003) considera que para os formandos conseguirem reter os benefícios de qualquer programa de formação precisam antes de estar motivados para tal.

A temática da Motivação no trabalho tem sido abordada em diversos estudos (Baldwin & Magjuka, 1997; Fecteau et al., 1995; Martocchio, 1992; Mathieu & Martineau, 1997; Mathieu et al., 1992; Noe, 1986; Quinones, 1995, cit. por Colquitt et al., 2000) e relacionada com os seguintes constructos: Motivação para aprender, Motivação para a formação e Motivação para transferir.

A Motivação para aprender foi definida por Noe e Schmitt (1986) como o desejo específico do formando de aprender o conteúdo da formação. Ou seja, a Motivação para aprender, na formação, age como a força que cria o entusiasmo para a participação no programa de formação, como um estímulo que guia a aprendizagem e influencia e promove a aplicação, no local de trabalho, dos novos conhecimentos e competências (Naquin & Holton, 2003). Clark e colaboradores (1993, cit por Naquin & Holton, 2003) consideram que mesmo os programas mais sofisticados e bem elaborados não podem ser eficazes se os formandos não tiverem motivação para aprender. Sanders e Yanouzas

(1983, cit. por Naquin & Holton, 2003) concluíram em seu estudo que os indivíduos quando participam num programa de formação já possuem determinadas atitudes e expectativas que podem ter um impacto positivo ou negativo no processo de aprendizagem.

No entanto, apesar de diversos estudos abordarem esta variável, este constructo tem sido, na literatura sobre a temática da formação, um pouco descurado (Clark et al. 1993, cit. por Naquin & Holton, 2003). Também a Motivação para a formação, que consiste na motivação do formando para se envolver em actividades de formação, tem sido descurada na literatura, apesar de ter sido reconhecida a sua importância na eficácia da formação por diversos investigadores (Naquin & Holton, 2003).

A Motivação para transferir consiste na direcção, intensidade e persistência do esforço na utilização das competências e conhecimentos aprendidos no local de trabalho (Coquitt et al., 2000; Holton et al., 2000). Num estudo levado a cabo por Mathieu e Martineau (1997, cit por Naquin & Holton, 2003), estes reconheceram que para um programa de formação ser eficaz é fundamental que haja motivação para a formação, afirmando que os programas de formação só são bem-sucedidos se os formandos estiverem motivados para transferirem as informações que adquiriram para o local de trabalho. Sendo que, e ainda segundo estes autores, os indivíduos mais motivados para aprender inicialmente são também aqueles que mais provavelmente se sentirão mais motivados para aplicar as novas competências no local de trabalho (Naquin & Holton, 2003).

No entanto, segundo Naquin & Holton (2003), utilizar a motivação para aprender, a motivação para a formação e a motivação para transferir como variáveis independentes pode ser muito limitado em ambientes de aprendizagem organizacional. Pois o resultado que se pretende alcançar através de um programa de formação, não é apenas a aprendizagem mas também a melhoria dos resultados no trabalho, o aumento da produtividade, ou seja a qualidade/ quantidade de produção do colaborador (Naquin & Holton, 2003). Sendo que o processo de melhorar o trabalho através aprendizagem também envolve a disposição do colaborador para transferir o conhecimento e as competências adquiridas para o local de trabalho (Naquin & Holton, 2003).

Desta forma, Naquin & Holton (2003) desenvolveram um novo constructo – *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* – com o objectivo de evidenciar as influências motivacionais que promovem a eficácia de um programa de formação e consequentemente melhores resultados no trabalho. Este novo constructo é

então definido por estes autores como a motivação para melhorar os resultados no trabalho através do envolvimento em programas de formação e actividades de aprendizagem, usando posteriormente essa aprendizagem no local de trabalho para executar as funções de uma forma diferente. Assim este novo constructo demonstra-se potencialmente mais eficaz pois engloba tanto a motivação para aprender como a motivação para transferir, proporcionando um maior conhecimento sobre factores que surgem como preditores da transferência positiva da formação para o local de trabalho e da sua eficácia (Naquin & Holton, 2003).

Considerou-se, então, a seguinte hipótese:

Hipótese 3: A motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e a transferência positiva estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais motivado o formando estiver para melhorar o trabalho através da aprendizagem, maior será a probabilidade de ocorrer uma transferência positiva dos conhecimentos adquiridos.

Transferência positiva

A variável *Transferência positiva* é definida como o grau em que os formandos efectivamente aplicam os conhecimentos, as competências, as atitudes adquiridas na formação no local de trabalho (Baldwin & Ford, 1988). Desta forma para que haja transferência da formação pressupõe-se que houve uma aprendizagem inicial dos conteúdos da formação e que esse novo comportamento aprendido foi generalizado para o contexto de trabalho e mantido por um longo período de tempo (Baldwin & Ford, 1988).

A dificuldade de se obter uma transferência positiva da formação para o local de trabalho foi reconhecida por diversos autores (Fleishman, Harris & Burt, 1955; McGehee & Thayer, 1961; Mosel, 1957 cit. por Wexley & Baldwin, 1986) em diversas revisões sobre a temática, que indicam que este problema não tem recebido a atenção que merece. Sendo que, alguns concluem mesmo que esta questão tem sido negligenciada na literatura organizacional (Michalak, 1981; Newstrom, 1984 e Royer, 1979 cit. por Wexley & Baldwin, 1986).

No entanto, em estudos mais recentes a transferência da formação tem sido considerada um dos pontos fundamentais na avaliação final dos programas de formação, sendo que diversos estudos têm sido realizados com o objectivo de se perceber o poder explicativo das variáveis predictoras de uma transferência positiva.

1.9 Hipóteses do estudo e modelo de análise

O presente estudo, como já foi referido anteriormente, centra-se na problemática da Avaliação da eficácia da formação, procurando assim analisar os seus preditores. Desta forma proceder-se-á à análise da relação entre a *percepção da validade do conteúdo*, o *design da transferência*, a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e a *transferência positiva*. Sendo que a relação da *percepção da validade do conteúdo* e do *design da transferência* com a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, será também analisada através do papel mediador do *suporte social*.

Assim, este estudo considera que o *suporte social* que o formando tem na organização a que pertence, influencia a forma como este julga o *conteúdo da formação* e o *design da transferência* (forma como a formação é concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência) e consequentemente influencia a sua *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*. Sendo que pressupõem-se que se o formando tiver um *suporte social* positivo, tenderá a ter, também, uma *percepção* positiva do *conteúdo da formação* e do *design da transferência*, o que aumentará a sua *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, e consequentemente resultará numa *transferência positiva*.

A análise destas relações, a introdução da variável *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e a análise do papel mediador do suporte social constituem, assim, o grande contributo e a inovação deste estudo no âmbito da avaliação da eficácia da formação. Pois continua a ser fundamental uma melhor compreensão da avaliação da formação e dos factores que podem influenciar a sua eficácia.

Torna-se relevante ainda referir que a escolha da variável suporte social como mediadora deve-se ao facto de, até à data, a investigação que se tem feito com o intuito de se compreender, de que forma o ambiente de trabalho influencia a transferência da formação, tem sido limitada (Holton et al., 2000). Segundo Borges-Andrade e colaboradores (2006), apesar de já terem sido encontrados em diversos estudos

importantes resultados sobre o poder explicativo das variáveis ligadas ao *suporte da transferência*, ainda há uma profunda necessidade de explorar esta área. Sendo que, para Holton e colaboradores (2000) o clima de transferência no qual está incluído o Suporte social deve ser considerado como uma variável mediadora na relação entre o contexto organizacional e as atitudes e comportamentos dos colaboradores no local de trabalho.

Neste sentido, pretende-se testar, como já se referiu ao longo deste capítulo, as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: *A percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais o formando julga que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da sua função maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.*

Hipótese 1 a: *A relação entre a percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.*

Hipótese 2: *O Design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais a formação for concebida e implementada de forma a preparar os formandos para a transferência, maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.*

Hipótese 2a: *A relação entre o design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.*

Hipótese 3: *A motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e a transferência positiva estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais motivado o formando estiver para melhorar o trabalho através da aprendizagem, maior será a probabilidade de ocorrer uma transferência positiva dos conhecimentos adquiridos.*

A figura 1 apresenta o modelo em análise neste estudo:

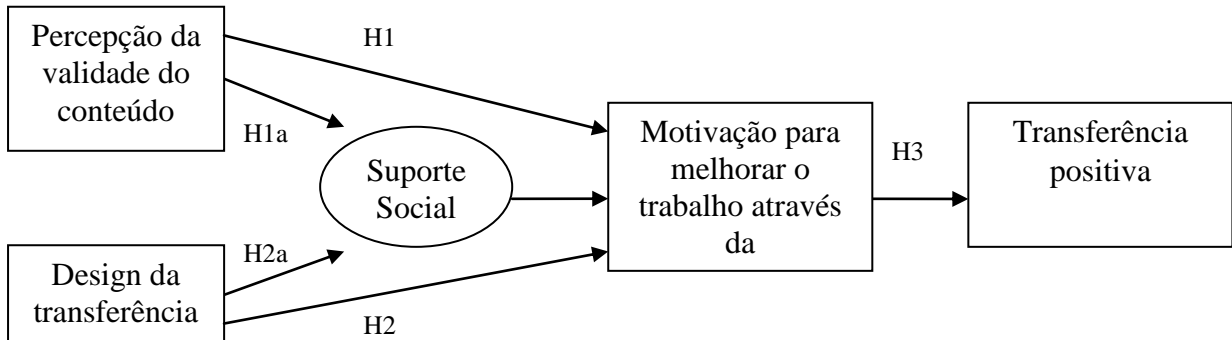


Figura 1. *Modelo de Avaliação da eficácia da Formação*

Capítulo II

Método

2.1 Amostra e procedimento

Este estudo foi realizado com colaboradores de uma empresa multinacional, do sector dos seguros em Portugal, Lisboa (AXA Seguros Portugal). Desta forma trata-se de amostragem não probabilística de conveniência, pois seleccionou-se uma empresa para recolher os dados pretendidos.

A amostra deste estudo é, então, constituída por 202 participantes, colaboradores da empresa AXA Seguros Portugal, em Lisboa, que frequentaram diversas acções de formação promovidas por esta empresa.

Relativamente às características demográficas da amostra recolhida, pode-se verificar a partir do seguinte quadro que 59,9% dos participantes são mulheres, que a idade dos participantes encontra-se essencialmente entre os 20 e 30 anos (36,1%) e entre os 31 e os 40 anos (29,2%) e que 47% dos participantes possui licenciatura. No que concerne à antiguidade na empresa, 38,6% dos participantes estão na empresa entre 1 a 5 anos. Quanto ao último programa de formação frequentado, 71,3% dos participantes responderam ter frequentado formações de teor técnico.

Tabela 2. *Caracterização da Amostra*

		% (N = 202)	M	DP
Sexo	Feminino	59,9	1,40	,491
	Masculino	40,1		
Idade	menos de 20 anos	1,0	2,68	,913
	20 aos 30 anos	36,1		
	31 aos 40 anos	29,2		
	41 aos 50 anos	21,3		
	mais de 50 anos	12,4		
Hab.Literárias	Ensino secundário Incompleto	6,9	3,08	1,053
	Ensino secundário completo	35,1		
	Licenciatura	47,0		
	Pós-graduação	4,5		
	Mestrado	6,4		
Antig.Empresa	menos de 1 ano	18,8	2,82	1,589

	entre 1 a 5 anos	38,6		
	entre 6 a 10 anos	14,4		
	entre 11 a 15 anos	8,9		
	entre 16 a 20	8,4		
	mais de 20 anos	10,9		
Formação	Comportamental	28,7	1,71	,454
	Técnica	71,3		

De forma a obter autorização para proceder à aplicação dos questionários, durante o horário laboral, a Gestora do departamento de formação da AXA Seguros Portugal foi contactada. A aplicação do questionário foi realizada presencialmente, no local de trabalho, garantindo desta forma o anonimato e confidencialidade das respostas dos formandos.

O questionário pedia para os participantes responderem tendo em conta o último programa de formação no qual tinham participado, sendo que através dele também foram analisadas características sócio-demográficas (Sexo, Idade, Habilitações literárias) e de inserção organizacional (Antiguidade na empresa) da amostra em causa.

2.2 Instrumento

Os dados referentes a este estudo foram, assim recolhidos através de um questionário de autopreenchimento com medidas validadas na literatura, que se mostraram adequadas para o estudo das variáveis em questão e que revelaram pesos factoriais elevados, ou seja uma consistência interna elevada.

Os itens do questionário em questão foram medidos numa escala tipo Likert de cinco níveis em que 1 corresponde a “discordo completamente” e 5 corresponde a “concordo completamente”, sendo o Alfa de Cronbach calculado como uma medida de avaliação da consistência interna das escalas.

2.3 Operacionalização das variáveis

De forma a avaliar o papel mediador do *suporte social* na avaliação da eficácia da formação, considerou-se neste estudo as variáveis: *percepção da validade do conteúdo* e *design da transferência*, *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e *transferência positiva*.

Percepção da validade do conteúdo

A variável Percepção da validade do conteúdo foi medida através de quatro indicadores adaptados do LTSI (Holton et al., 2000). Dois exemplos de itens desta variável são - “O que foi ensinado na acção de formação vai de encontro às exigências do meu trabalho” e “Os métodos utilizados durante a formação são bastante semelhantes aos que eu utilizo no meu trabalho”. Estes itens em estudos anteriores (Holton et al., 2000) revelaram uma consistência interna elevada ($\alpha = .84$).

Neste estudo foram utilizados, então, os quatros itens referentes a esta variável, realizando-se posteriormente uma análise das componentes principais através do Método Componentes Principais², o que permitiu verificar que esta escala é unifactorial e explica 64,01% da variância total das respostas. A medida *percepção da validade do conteúdo* revelou uma consistência interna elevada (.81), possibilitando desta forma a construção de um índice para esta escala³.

Design da transferência

A variável *design da transferência* foi também medida através de quatro indicadores adaptados do LTSI (Holton et al., 2000). Dois exemplos de itens desta variável são - “A forma como o/a formador/a transmitiu os conhecimentos fez-me perceber como posso aplicá-los no meu local de trabalho” e “As actividades e exercícios utilizados pelo formador/a ajudaram-me a compreender como posso utilizar os novos conhecimentos no meu local de trabalho”. Estes itens também mostraram em estudos anteriores (Holton et al., 2000) uma consistência interna elevada ($\alpha = .85$).

Os quatro itens foram utilizados neste estudo, sendo que, também através do Método Componentes Principais realizou-se uma análise das componentes principais⁴, onde se verificou que esta escala é unifactorial e explica 69% da variância total das respostas. A medida *design da transferência* revelou uma consistência interna elevada (.85) o que permitiu a construção de um índice para esta escala⁵.

Suporte Social

² CF Anexo A.1

³ CF Anexo B.1

⁴ CF Anexo A.2

⁵ CF Anexo B.2

A variável *suporte social* foi medida através de quatro indicadores que tiveram como base indicadores de Tracey, J. B. e colaboradores (1995). Dois exemplos de itens desta variável são - “O meu supervisor reconhece e dá-me valor quando eu aplico os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho” e “Os meus colegas de trabalho incentivam-me a utilizar os meus novos conhecimentos e competências no meu local de trabalho”. Em estudos anteriores (Tracey, J. B. e colaboradores, 1995) estes itens mostraram uma consistência interna elevada ($\alpha = .91$).

No presente estudo os quatro itens foram utilizados, sendo que posteriormente, também através do Método Componentes Principais, realizou-se uma análise das componentes principais⁶ onde se verificou que esta escala também é unifactorial e explica 68,3% da variância total das respostas. A medida *suporte Social* revelou uma consistência interna elevada (.84) o que permitiu a construção de um índice para esta escala⁷.

Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem

A variável *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* foi medida através de 14 itens seleccionados, que resultam em quatro factores, e que segundo os autores Naquin & Holton (2003) mais se adequam para a definição conceptual deste novo constructo.

- *Atitudes para com a formação* – A variável atitudes para com a formação foi medida através de 3 itens adaptados de Weinstein e colaboradores (1994). Um exemplo de um item desta variável é - “Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional”. Em estudos anteriores (Weinstein et al. 1994) estes itens mostraram uma consistência interna elevada ($\alpha = .71$).

- *Desempenho – Expectativas de resultados* - A variável desempenho – expectativas de resultados foi medida através de quatro itens adaptados do LTSI (Holton et al., 2000). Um exemplo de um item desta variável é - “A minha organização valoriza o meu desempenho”. Estes itens em estudos anteriores (Holton et al., 2000) demonstraram uma consistência interna elevada ($\alpha = .83$).

⁶ CF Anexo A.3

⁷ CF Anexo B.3

- *Motivação para aprender* – A variável motivação para aprender foi medida através de três itens adaptados de Weinstein e colaboradores (1994). Um exemplo deste item é - “Eu procuro dar o meu melhor no programa de formação, mesmo que não gosto dele”. Em estudos anteriores (Weinstein et al. 1994) estes itens demonstraram uma consistência interna elevada ($\alpha = .65$).

- *Motivação para transferir* – A variável motivação para transferir foi medida através de 4 itens adaptados do LTSI (Holton e al., 2000). Um exemplo de um item desta variável é - “Sinto-me entusiasmado/a para utilizar os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho”. Estes itens também demonstraram uma consistência elevada ($\alpha = .83$) em estudos anteriores (Holton e al., 2000).

No presente estudo os catorze itens, referentes aos quatro factores referidos, foram utilizados, sendo que posteriormente, através do Método Componentes Principais⁸, realizou-se uma análise das componentes principais. Analisando as comunalidades extraídas⁹, verifica-se que todas as variáveis apresentam um nível suficiente de explicação por parte das componentes principais que integram a análise, exceptuando a variável “Eu posso facilmente encontrar uma desculpa para não completar o programa de formação” que possui uma comunalidade baixa (.409). Por isso esta variável foi retirada da análise.

Segundo o critério de Kaiser, reteve-se então quatro componentes, sendo que a percentagem de variância explicada é de cerca de 72.58%. A primeira componente intitulada de “*desempenho – expectativas de resultados*” é, então, constituída pelos itens 19, 20, 21 e 22¹⁰. A segunda componente, “*motivação para transferir*”, é constituída pelos itens 15, 16, 17 e 18¹¹. A terceira componente “*atitudes para com a formação*” ficou apenas com os itens 9 e 10¹², sendo que o item 11 passou a pertencer à quarta componente “*motivação para aprender*”, devido ao seu conteúdo se assemelhar aos conteúdos desta componente. Assim a componente “*motivação para aprender*” passou a ser constituída pelos itens 11, 12, e 14¹³.

As medidas “*desempenho – expectativas de resultados*” ($\alpha = .86$), “*motivação para transferir*” ($\alpha = .85$), “*motivação para aprender*” ($\alpha = .67$) e “*atitudes para com a*

⁸ CF Anexo A.5

⁹ CF Anexo A.5

¹⁰ CF Anexo A.5

¹¹ CF Anexo A.5

¹² CF Anexo A.5

¹³ CF Anexo A.5

formação” ($r = .84$) apresentam uma consistência interna elevada o que permitiria a construção de quatro dimensões¹⁴.

Este estudo, no entanto, pretende utilizar estas componentes como um todo, ou seja como uma única dimensão ao qual se chamará, como proposto por Naquin e Holton (2003), “*motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*”. Por isso, procedeu-se à análise da consistência interna de um índice criado com todas as variáveis¹⁵. Também aqui o item “Eu posso facilmente encontrar uma desculpa para não completar o programa de formação”, mostrou que se for retirado da análise, a consistência interna do índice aumenta (de .83 para .87)¹⁶. A medida “*motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*” revelou ter uma consistência interna mais elevada ($\alpha = .87$) conjugando as variáveis das quatro componentes, do que utilizando-as separadamente. Assim torna-se possível a construção de um índice para esta escala e a utilização deste novo constructo na análise.

Transferência positiva

A variável *transferência positiva* foi mediada através de três indicadores que tiveram como base indicadores de Tesluk e colaboradores (1995) que medem o grau de transferência dos conhecimentos adquiridos na formação pelos formandos para o local de trabalho. Dois exemplos de itens desta variável são - “Tenho aplicado aquilo que aprendi na formação para melhorar o meu desempenho” e “Aquilo que aprendi na formação tem-me ajudado bastante a melhorar o meu desempenho”. Em estudos anteriores (Tesluk e colaboradores, 1995) estes itens revelaram uma consistência interna elevada ($\alpha = .90$).

Os três itens foram utilizados neste estudo, sendo que através da análise das componentes principais, utilizando-se o Método das componentes principais¹⁷, verificou-se que esta escala é unifactorial e explica 85,4% da variância total das respostas. A medida *transferência positiva* revelou uma consistência interna elevada (.91) possibilitando assim a construção de um índice para esta escala¹⁸.

¹⁴ CF Anexos B.5.1; B.5.2; B.5.3 e B.5.4

¹⁵ CF Anexo B.5

¹⁶ CF Anexo B.5

¹⁷ CF Anexo A.4

¹⁸ CF Anexo B.4

Capítulo III

Resultados

“Statistics is not really about numbers; it is about understanding our world”

David C. Howell, 2010

3.1. Análise Descritiva

Na tabela 3 é possível verificar as médias, os desvios-padrão e as correlações das variáveis em estudo no modelo de análise anteriormente proposto¹⁹.

Verifica-se então que todas as variáveis se encontram acima da média, com valores elevados, constatando-se apenas valores relativamente mais baixos na *percepção da validade do conteúdo* (3.90) e no *suporte social* (3.96).

Tabela 3 – Médias, desvio-padrão e correlações das variáveis em estudo

	<i>M*</i>	<i>DP</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Percepção da validade do conteúdo	3.90	.64					
2. Design da transferência	4.03	.63	.73**				
3. Suporte Social	3.96	.67	.42**	.53**			
4. Transferência positiva	4.04	.66	.62**	.66**	.55**		
5. Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem	4.10	.49	.61**	.68**	.73**	.66**	

Nota: *Escala = 1 “Discordo totalmente; 5 “Concordo totalmente” ; ** p < .01

A variável *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* é aquela que, de todas, se revela como sendo a que mais gera concordância entre todos os formandos (4.10), sendo que esta situação crê-se que acontece devido ao facto de se tratar de uma aprendizagem que terá uma implicação pragmática. Isto é, ao terem formação, todos os formandos sentem que estão a aperfeiçoar ou a adquirir conhecimentos ou competências que poderão vir a ter aplicabilidade no local de trabalho. Ao terem formação, os indivíduos poderão sentir-se mais competentes e, ao

¹⁹ CF Anexos C.1 e C.2

transferirem essas competências, podem ainda, em última instância, ter repercussões na progressão da carreira.

A *percepção da validade do conteúdo*, apesar de representar a variável com a média mais baixa (3.90), é ainda uma variável relevante na compreensão do processo de formação. Esta média revela que os formandos mostram perceber a validade do conteúdo das formações que frequentam e que sentem que estas são uma mais-valia para a sua performance.

Quanto às correlações, verifica-se que a variável mais associada com a variável *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, é a variável *suporte social* ($r = .73, p < .01$), constatando-se que seguidamente encontra-se a variável *design da transferência* ($r = .68, p < .01$). A variável menos correlacionada com a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* é a variável *percepção da validade do conteúdo* ($r = .61, p < .01$). De salientar que a *percepção da validade do conteúdo* é também a variável que menos se correlaciona com a variável mediadora *suporte social* ($r = .42, p < .01$). Destaca-se ainda, que as variáveis mais correlacionadas com variável *transferência positiva* é a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* ($r = .66, p < .01$) e o *design da transferência* ($r = .66, p < .01$).

3.2 – Teste de Hipóteses

Como referido anteriormente, este estudo pressupõe que existe uma relação directa, positiva e significativa entre a *percepção da validade do conteúdo* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*; sendo que posteriormente se pressupôs que estas relações são mediadas pelos *suporte social*.

Por forma a se testar estas hipóteses realizou-se um conjunto de regressões lineares múltiplas através da utilização do método Enter. Sendo que foram assegurados os pressupostos do modelo de regressão linear: 1) linearidade do fenómeno em estudo; 2) inexistência de multicolinearidade; 3) variáveis aleatórias residuais com valor esperado nulo; 4) homocedasticidade; 5) independência das variáveis aleatórias residuais; e 6) distribuição normal das variáveis aleatórias residuais (Maroco, 2007).

O Modelo 1²⁰ representado na tabela seguinte testa, então, a relação entre as variáveis preditoras (*percepção da validade do conteúdo* e *design da transferência*) e a variável mediadora (*suporte social*). Verifica-se que o *design da transferência* encontra-se positiva e significativamente relacionado com o *suporte social* ($\beta = .51, p < .01$), mas, em contrapartida a *percepção da validade do conteúdo* revelou não ter um efeito significativo no *suporte Social* ($\beta = .09, p < .01$). Neste primeiro modelo verifica-se, ainda, que o conjunto destas variáveis explica 28% da variância total do suporte social.

Tabela 4 – Regressão Linear Múltipla

Variáveis Critério			
Modelo 1	Modelo 2.1		Modelo 2.2
Suporte Social	Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem		
Variáveis preditoras	β	β	β
Percepção da validade do conteúdo	.09	.18*	.15*
Design da transferência	.51*	.39*	.21*
Suporte Social	-----	-----	.36*
R²	.29	.49	.67
R² Ajustado	.28	.49	.67

Nota: São apresentados os betas standardizados ; * $p < .01$.

Desta forma, segundo Baron e Kenny (1986), a primeira condição para que exista efeito de mediação está assegurada na relação entre o *design da transferência* e o *suporte social*, mas não na relação entre a *percepção da validade do conteúdo* e o *suporte social*, pois segundo estes autores, a *variável preditora* deve afectar a mediadora na primeira equação. No entanto, procedeu-se com a análise.

²⁰ CF Anexo D.1

Por forma a se analisar o efeito das variáveis predictoras (*percepção da validade do conteúdo* e *design da transferência*) e da variável mediadora (*suporte social*) na variável critério (*motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*), realizou-se novamente uma regressão linear múltipla da qual resultou o Modelo 2 e o Modelo 3²¹, também representados na tabela 4.

No Modelo 2, pode-se observar que tanto a *percepção da validade do conteúdo* ($\beta = .18, p < 0.1$) como o *design da transferência* ($\beta = .39, p < 0.1$) revelaram um efeito positivo e significativo na variável *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*.

Assim, estes resultados permitem-nos comprovar a hipótese 1 - “A percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais o formando julga que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da sua função maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem”; e a hipótese 2 - “O design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais a formação for concebida e implementada de forma a preparar os formandos para a transferência, maior será a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem”. Desta forma, segundo Baron e Kenny (1986) está assegurada a segunda condição para que exista efeito de mediação, ou seja, a variável preditora deve afectar a variável critério na segunda equação.

Verifica-se ainda que o conjunto das variáveis representadas no modelo 2 explica 49% da variância total da *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*.

No Modelo 3, representado na tabela 4, constata-se primeiramente que o efeito da variável mediadora (*suporte social*) na variável critério (*motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*), demonstra uma relação positiva e significativa ($\beta = .36, p < .01$), o que significa que, segundo Baron e Kenny (1986) a terceira condição para que haja efeito de mediação está, também, assegurada, pois a variável mediadora afecta a variável critério na terceira equação.

Por forma a testar a hipótese 1a e a hipótese 2a propostas anteriormente, analisou-se, também no Modelo 3, o efeito de mediação do *suporte social* na relação entre a

²¹ CF Anexo D.2

percepção da validade do conteúdo e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, e na relação entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*.

Para que se consiga encontrar o efeito da variável mediadora *suporte social* é necessário que os efeitos positivos e significativos encontrados na relação entre a *percepção da validade do conteúdo* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e na relação entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* deixem de ser significativos aquando a entrada da variável mediadora nessa relação. No entanto, como se pode verificar no Modelo 3, apesar de haver uma redução dos coeficientes tanto na *percepção da validade do conteúdo* (do modelo 2 ($\beta = .18$, $p < .01$) para o modelo 3 ($\beta = .15$, $p < .01$)) como no *design da transferência* (do modelo 2 ($\beta = .39$, $p < .01$) para modelo 3 ($\beta = .21$, $p < .01$)) os efeitos mantêm-se significativos com a introdução do *suporte social* (variável mediadora). Desta forma não se pode considerar as hipóteses de mediação total, mas apenas a existência de mediação parcial.

De forma a se analisar se de facto existem efeitos de mediação parcial procedeu-se a realização do Teste de Sobel²². Os resultados revelaram a significância desses efeitos, tanto para a *percepção da validade do conteúdo* ($z = 0.9$, $p < .01$) como para o *design da transferência* ($z = 4.8$, $p < .01$). Assim, estes resultados permitem sustentar parcialmente a hipótese 2a - “A relação entre o design da transferência e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.”, mas não a hipótese 1a - “A relação entre a percepção da validade do conteúdo e a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem é mediada pelo suporte social que o formando tem na organização a que pertence.”, onde não se verifica, também, efeito de mediação parcial.

Verifica-se ainda que o conjunto das variáveis representadas no modelo 3 explicam 67% da variância total da *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*.

Desta forma, através da análise destes resultados, constatou-se que o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* estão positivamente e significativamente relacionados e que essa relação é parcialmente mediada pelo *suporte social*; e que apesar de a *percepção da validade do conteúdo* e da

²² Consulta do site <http://www.danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31> no dia 28 de Abril de 2012

motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem estarem positivamente e significativamente relacionadas, não revelaram a existência de um efeito de mediação do *suporte social* nesta relação.

Por forma a se testar a hipótese 3 - “A motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem e a transferência positiva estão positivamente e significativamente relacionadas, na medida em que quanto mais motivado o formando estiver para melhorar o trabalho através da aprendizagem, maior será a probabilidade de ocorrer uma transferência positiva dos conhecimentos adquiridos.”, proposta anteriormente, procedeu-se à realização de uma Regressão linear Simples²³, que nos permite testar então a relação entre a variável preditora (*motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*) e a variável critério (*transferência positiva*).

A *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* revelou um efeito positivo e significativo na variável *transferência positiva* ($.90, p < 0.1$), o que nos permite comprovar a hipótese 3.

A figura 2 apresenta o modelo em análise neste estudo em conjunto com os resultados obtidos:

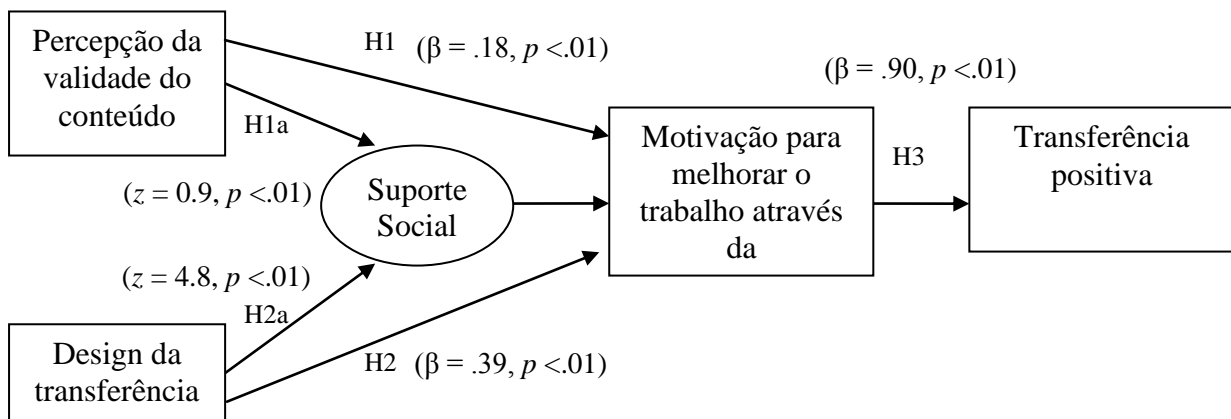


Figura 2. Modelo de Avaliação da eficácia da formação e resultados obtidos.

²³ CF Anexo F.1

Capítulo IV – Discussão

Este estudo revela-se pertinente na medida em que a formação, apesar dos diversos estudos já efectuados, continua a ser um tema de grande importância a nível organizacional, que necessita de continuar a ser estudado, para que se possa de uma forma melhor compreender os seus efeitos e justificar o investimento que nela é feito por parte das organizações.

Assim, este estudo tinha como principal objectivo contribuir para um melhor conhecimento sobre a temática da eficácia da formação ao explorar determinados factores que podem afectar ou influenciar esta. Sendo que tinha como objectivo específico analisar o papel mediador do *suporte social* na relação entre a *percepção da validade do conteúdo* e o *design da transferência* com a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*. Sendo esta última, analisada como preditora de uma *transferência positiva*.

Os resultados obtidos através deste estudo revelaram, então, algumas conclusões. Os resultados da hipótese 1 ($\beta=.18, p < .01$) indicaram o previsto, ou seja, que a *percepção da validade do conteúdo* influencia de forma positiva e significativa a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*. Com isto quer se dizer que formandos que mais tendem a perceber a utilidade e a importância da formação para o desempenho da sua função, são também aqueles que mais tendem a sentirem-se motivados para aprender e transferir, ou seja, a se sentirem mais motivados para melhorar o trabalho através da aprendizagem. Esta conclusão está, também, de acordo com estudos anteriores, apesar de estes utilizarem o constructo da motivação de forma diferente à aqui utilizada. Como o estudo de Seyler e colaboradores (1998), onde estes comprovaram haver uma relação positiva e significativa entre a *percepção da validade do conteúdo* e a *motivação para transferir*.

Apesar de não ter sido colocada a hipótese, a *percepção da validade do conteúdo* mostrou, também, estar significativamente associada à *transferência positiva*, ou seja quanto mais os formandos tendem a perceber a utilidade da formação, como algo útil para o desempenho da sua função, mais tendem a transferir o que aprenderam para o local de trabalho. Sendo que esta relação também se encontra confirmada em estudos anteriormente apresentados (Huczynski & Lewis, 1980). Este estudo, tal como o estudo de Bates e colaboradores, (1998, cit. por Holton et al., 2000) confirma que a percepção da validade do conteúdo é um valioso preditor de uma transferência positiva e da eficácia da formação.

A hipótese 2 deste estudo previa uma relação positiva e significativa entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, sendo que esta foi confirmada ($\beta=.39, p < .01$). Assim, pode-se dizer que os formandos que tendem a participar em formações onde os métodos utilizados e os conhecimentos ensinados são transmitidos de forma a que, quando voltem para o local de trabalho, saibam como aplicá-los, tendem a se sentir mais motivados para melhorar o trabalho através da aprendizagem, pois percebem que têm reais oportunidades de a utilizar. Estes resultados suportam a afirmação no estudo de Holton (1996), de que quando os formados são ensinados durante a formação a aplicar os novos conhecimentos e competências no local de trabalho, isso confere-lhes capacidade para transferir a aprendizagem, sendo que quando combinado com a motivação a probabilidade de ocorrer transferência aumenta. Sendo relevante, então, constatar-se que neste estudo o *design da transferência* e a *transferência positiva* também estão positivamente associados, apesar de não se ter colocado essa hipótese. Este resultado foi também encontrado nos estudos de Baldwin e Ford (1988) e Patrick (1992, cit. por Holton, 1996).

A utilização do constructo – *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* – desenvolvido por Naquin e Holton (2003), mostrou-se apropriado para este estudo, evidenciando um conjunto de influências motivacionais que promovem a eficácia da formação e conseqüentemente uma maior transferência da aprendizagem para o local de trabalho, o que se traduz em melhores resultados no trabalho também. Sendo que, os resultados referentes à hipótese 3, colocada neste estudo, comprovam exactamente este facto ($\beta=.90, p < .01$). Verificou-se, então, que a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e a *transferência positiva* estão positivamente e significativamente relacionados. Ou seja, os formandos que tendem a se mostrar mais motivados para melhorarem o trabalho através da aprendizagem, ao participarem e se envolverem em programas de formação, tendem a revelar também uma maior transferência positiva, dessa aprendizagem, no local de trabalho.

Desta forma, e de acordo com o estudo de Naquin e Holton (2003), o constructo *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* demonstrou-se potencialmente eficaz, ao englobar a motivação para aprender e a motivação para transferir, proporcionando um maior conhecimento sobre este, como preditor da transferência positiva da formação para o local de trabalho.

Por fim, neste estudo, pressupôs-se que o *suporte social* adquire um papel mediador. Pois segundo Holton e colaboradores (2000) o clima de transferência no qual o Suporte social está incluído deve ser considerado como uma variável mediadora na relação entre o contexto organizacional e as atitudes e comportamentos dos colaboradores no local de trabalho.

No entanto, os resultados encontrados, e tendo como base as hipóteses 1a e 2a propostas, revelaram que o *suporte social* está a mediar parcialmente a relação entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* (hipótese 2a; $z = 4.8, p < .01$), mas que esse efeito não se verifica na relação entre a *percepção da validade do conteúdo* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* (hipótese 1a; $z = 0.9, p < .01$)

Primeiramente torna-se relevante referir que, os resultados demonstraram que não existe uma relação significativa entre a *percepção da validade do conteúdo* e o *suporte social*, o que contraria o estudo de Holton e colaboradores (2000), onde se pode verificar uma relação significativa e positiva entre a *percepção da validade do conteúdo* e factores ambientais que incluem o *apoio do supervisor* e dos *pares*. Posteriormente, os resultados revelaram, também, que a influência exercida pela *percepção da validade do conteúdo* na *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* continua a ser significativa mesmo quando considerada em conjunto com o *suporte social* que os formandos possuem na organização a que pertencem ($\beta=.15, p < .01$). Considerando-se por isso, que não existe efeito mediador da variável *suporte social* nesta relação.

Já a relação entre o *design da transferência* e o *suporte social* mostrou, através dos resultados, ser positiva e significativa o que significa que os formandos que tendem a participar em formações onde os métodos utilizados e os conhecimentos ensinados são transmitidos de forma a que, quando voltem para o local de trabalho, saibam como aplicá-los, tendem a perceber um maior suporte social na organização a que pertencem, tanto a nível da aquisição desses novos conhecimentos como no apoio para os colocar em prática. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Holton e colaboradores (2000), onde se verifica uma relação positiva e significativa entre o *design da transferência* e alguns factores ambientais como o *apoio do pares* e o *apoio dos supervisores*. Posteriormente, ao analisar-se o efeito mediador do *suporte social*, na relação entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, os resultados demonstraram que esse efeito existe, mas apenas parcialmente. Ou seja, o suporte social que o formando tem na organização a que

pertence, pode influenciar directa ou indirectamente a forma como este julga o design da transferência (forma como a formação é concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência) e conseqüentemente a sua motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.

Em suma, através do modelo apresentado neste estudo, propõe-se uma contribuição teórica na área da avaliação da eficácia da formação, pois este permite-nos ter um novo conhecimento sobre o poder explicativo do suporte social, tanto na transferência de conhecimentos dos colaboradores para o local de trabalho como na motivação dos mesmos para melhorar o trabalho através da aprendizagem.

Capítulo V

Limitações e estudos futuros

Este estudo apresenta algumas limitações que importa referir. A primeira limitação prende-se com a utilização de um único instrumento de medida, onde se encontram todas as variáveis que se pretende analisar neste estudo. Assim, a validade interna do estudo pode ser posta em causa pela variância do método comum.

A segunda limitação diz respeito à amostra. Esta foi recolhida por conveniência, o que levou a que a amostra em estudo demonstra-se características sociodemográficas e organizacionais específicas. Assim, os resultados obtidos através deste estudo podem não ser generalizados para outras realidades organizacionais, sugerindo-se desta forma que se teste o modelo proposto neste estudo em outros contextos. A dimensão da amostra pode ser também considerada uma limitação, uma vez que se inquiriu apenas 202 indivíduos, ou seja, esta não é representativa da população portuguesa que frequentou acções de formação. Desta forma, e do ponto de vista estatístico podemos estar perante um erro tipo II.

Por fim, o facto de as variáveis sociodemográficas e organizacionais não terem sido controladas na análise dos resultados, pode constituir uma limitação. Pois não foram analisadas as influências, que estas podem ter, nas variáveis do modelo proposto neste estudo.

No entanto, estas limitações podem ser consideradas como sugestões para estudos futuros, no âmbito da avaliação da eficácia da formação. Assim seria relevante, analisar-se a capacidade de generalização destes resultados em realidades organizacionais diferentes; utilizar uma amostra representativa da população portuguesa que frequentou acções de formação; e testar a influência das variáveis sociodemográficas nas variáveis do modelo proposto no presente estudo.

Seria também pertinente realizar este estudo tendo como base outros tipos de metodologias (ex: Entrevistas, estudos longitudinais), ou ainda testar o modelo utilizando o método alternativo MEE (Modelo de equações estruturais).

Visto ter-se verificado um efeito nulo de mediação do suporte social na relação entre a percepção da validade do conteúdo com a motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem, sugere-se, também, que em estudos futuros se substitua a variável percepção da validade do conteúdo. Com base na literatura, sugere-se a

utilização da variável *commitment* organizacional, que segundo Tannenbaum e colaboradores (1991), diz respeito à identificação e ao envolvimento de um indivíduo para com determinada empresa. O nível de *commitment* organizacional dos colaboradores de uma empresa pode influenciar a forma como estes percebem a relevância da formação tanto para a sua função como para a própria organização (Tannenbaum et al., 1991). Desta forma, o *commitment* organizacional pode ser considerado um preditor da eficácia da formação (Tannenbaum et al., 1991), sendo um factor que pode também estar relacionado com a forma como os formandos percebem o suporte social na empresa a que pertencem, pois ao terem uma experiência de formação eficaz, estes podem perceber este facto como sendo um indicador de que a empresa quer apoiar e investir na formação dos seus colaboradores e que se preocupa com estes (Tannenbaum et al., 1991). Diversos estudos têm também demonstrado que o *commitment* organizacional está positivamente relacionado com a motivação para aprender (Fecteau et al., 1995; Mathieu, 1988; Quinones et al., 1995; Tannenbaum et al., 1991, cit por Colquitt et al., 2000). Assim, torna-se de facto pertinente que, em estudos futuros, se analise o modelo aqui proposto tendo em conta a variável *commitment* organizacional.

Capítulo VI

Implicações práticas para a Gestão da Formação

O presente estudo, apesar das limitações anteriormente referidas sugere algumas implicações práticas relacionadas com a gestão da formação. Primeiramente, e consistente com a literatura, tornou-se claro o papel do *design da transferência* e da *percepção da validade do conteúdo* tanto na *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, como na *transferência positiva* dos conhecimentos e comportamentos para o local de trabalho. Assim, é fundamental que tanto gestores como os responsáveis pela formação concebam planos de formação alinhados com os objectivos organizacionais e coincidentes com os requisitos da função ao qual se destinam, e que sejam implementados de forma a preparar os formandos para a sua transferência para o local de trabalho. Foca-se, então, a relevância dos métodos de ensino utilizados e das situações expostas durante a formação, porque estas podem determinar o sucesso ou o fracasso da transferência da aprendizagem (Holton, 1996:14).

Gestores e responsáveis pela formação devem traçar um bom plano de comunicação, onde seja evidente os objectivos e a relevância da formação. Assim, os formandos terão uma melhor *percepção da validade do conteúdo* das formações em que participam e de que forma é que estas podem ser uma mais-valia para a sua função.

O *suporte social* demonstrou ser um factor significativo na *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* e conseqüentemente na transferência dessa para o local de trabalho. Desta forma, torna-se fulcral, que gestores e responsáveis pela formação estimulem a aprendizagem e apoiem a transferência da mesma, por exemplo, através do feedback de desempenho aos colaboradores, garantindo oportunidades para estes colocarem em prática os conhecimentos, estipulando objectivos e gerindo a carga de trabalho dos formandos durante a formação (Burke & Baldwin, 1999; Lim & Morris, 2006; Smith-Jentsch, Salas, & Brannick, 2001; Taylor, Russ-Eft, & Chan, 2005, cit. por Chiaburu et al., 2010:196).

Desta forma, este estudo fornece tanto a gestores como a responsáveis pela formação um conhecimento mais alargado sobre factores onde podem intervir e estratégias que podem colocar em prática, por forma a potenciar o sucesso da formação e dos objectivos organizacionais.

Capítulo VII

Conclusões

A análise dos resultados permite-nos suportar, embora parcialmente, o modelo de análise proposto neste estudo. A variável *suporte social* demonstrou, então, mediar parcialmente, a relação entre o *design da transferência* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, mas não medeia a relação entre a *percepção da validade do conteúdo* e a *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*. Já esta última variável revelou o previsto, ou seja, ser um valioso preditor de uma *transferência positiva*.

Assim, neste estudo, através dos resultados, considerou-se que o principal determinante da *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* é o *design da transferência*, seguido do *suporte social* e por último a *percepção da validade do conteúdo*. Desta forma, considera-se essencial a forma como as formações são concebidas, ou seja, estas tem que ser implementadas de forma a preparar os formandos para a transferência, através dos métodos de ensino, de situações e exemplos que vão de encontro ao mundo real do trabalho dos formandos (Holton,1996:14).

Em suma, contribui-se para um melhor conhecimento da literatura sobre o constructo *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem*, os seus preditores e o *suporte social* enquanto variável mediadora. Sendo também fundamental para a literatura, realçar o papel preditor da *motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem* para uma *transferência positiva* e efectiva.

Bibliografia

Monografias (Livros)

Bailey, Diane (1999). *Designing effective training in Gower handbook of training and development*. England: Aldershot: Gower

Bartram, Sharon e Gibson, Brenda (1999). *Identifying training needs in Gower handbook of training and development*. England: Aldershot: Gower

Brinkerhoff, R. O. (1988). *Achieving results from training: How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*. London: *Jossey-Bass Publishers*.

Borges-Andrade, Jairo E., Abbad, Gardênia da S., Mourão, Luciana e colaboradores. (2006). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.

Caetano, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: *Livros Horizonte*.

Kirkpatrick, D., e Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs : the four levels*. San Francisco: *Berrett-Koehler*, 3ª ed.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: *Edições Sílabo*.

Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page Ltd.

Periódicos científicos

Aguinis, H.. e Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–74.

AL-Ajlouni, M., Athamneh, S., e Jaradat, A.(2010). Methods of Evaluation: Training Techniques. *International Research Journal of Finance and Economics*, 37, 56-65.

Alliger, G. M., e Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42: 2, 331-342.

Axtell, C. M., Maitlis, S., e Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26:3, 201-13.

Baldwin, T. T., e Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41: 1, 63-105.

Baldwin, T. T., e Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2:1, 25-36.

Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., e Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51-65.

Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Barrick, M. R., e Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44:1, 1-26.

Bulut, C., e Culha, O. (2010). The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development*, 14:4, 309-322.

Cheng, E. W. L., e Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30:1, 102-118.

Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29:8, 604-626.

Chiaburu, D. S., Dam, K. V., & Hutchins, H. M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18:2, 187-200.

Chimote, N. K. (2010), “Training Programs: Evaluation of Trainees’ Expectations and Experience”, *IUP*, 28-47

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*, 5:4, 449-471.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., e Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85:5, 678-707.

Colquitt, J. A., e Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83:4, 654-665.

Dionne, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly*, 7:3, 279-286.

Donovan, P., Hannigan, K., e Crowe, D. (2001). The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence. *Journal of European Industrial Training*, 25:2,3,4, 221-228.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R.T., e Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21:1, 1-25.

Ferris, G. R., Youngblood, S. A., e Yates, V. L. (1985). Personality, training performance, and withdrawal: A test of the person-group fit hypothesis for organizational newcomers. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 377-388.

Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., e Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83:2, 218-233.

Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12:3, 472-485.

Herold, D. M., Davis, W., Fedor, D. B., e Parsons, C. K. (2002). Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs. *Personnel Psychology*, 55:4, 851-869.

Hicks, W. D., e Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30:3, 542-552.

Holladay, C. L., e Quinones, M. A. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88:6, 1094-1103.

Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.

Holton, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7:1, 37-54.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., e Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11:4,333-360.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., Seyler, D. L. e Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8:2, 95-113.

Huczynski, A. A., e Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *The Journal of Management Studies*, 17:2, 227-240.

Ibrahim, M. E., (2004). Measuring Training Effectiveness. *Journal of Management Research*, 4:3, 147-155.

Indradevi R. (2010). Training for Most Capable Workforce. *Advances In Management*, 3:12, 49-54.

Jr., Winfred A., Jr. Winston B., Edens, Pamela S. e Bell, Suzanne T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88: 2, 234–245.

Kanfer, R., e Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/ aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74:4, 657-690.

Kovach, K. A., Cohen, D.J. (1992). The Relationship of On-the-Job, Off-the-Job, and Refresher Training to Human Resource Outcomes and Variables. *Human Resource Development Quarterly*, 3:2, 157-174.

LePine, J. A., Colquitt, J. A., e Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53:3, 563-593.

Luthans, F., e Davis, T. (1979). Behavioral self-management: The missing link in managerial effectiveness. *Organizational Dynamics*, 8:1, 42-60.

Martocchio, J. J., e Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82:5, 764-773.

Martocchio, J. J., e Webster, J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology*, 45, 553-578.

Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavioral change. *Academy of Management Review*, 7:3, 433-441.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., e Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.

Matos, F. & Lopes, A. (2008). Gestão do capital intelectual: A nova vantagem competitiva das organizações. *Comportamento organizacional e gestão*, 14: 2, 233-245.

Naquin, S. S., e Holton, E. F. III (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13:4, 357-376.

Naquin, S. S., e Holton, E. F. III (2003): Motivation to improve work through learning in human resource development, *Human Resource Development International*, 6:3, 355-370.

Noe, R. A., e Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39:3, 497-523.

Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, 80:2, 226-238.

Reber, R. A., e Wallin, J. A. (1984). The effects of training, goal setting, and knowledge of results on safe behaviour: A component analysis. *Academy of Management Journal*, 27, 544-560.

Ree, M. J., e Earles, J. A. (1991). Predicting training success: Not much more than g. *Personnel Psychology*, 44:2, 321-332.

Rouiller, J. Z., e Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4:4, 377-390.

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80:2, 211-225.

Saks, A. M., e Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45:4, 629-648.

Salas, E., e Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.

Seyler, D.L., Holton, E.F. III, Bates, R.A., Burnett, M.F., & Carvalho, M.A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2, 16-17.

Sleezer, C. M. (1993). Training needs assessment at work: A dynamic process. *Human Resource Development Quarterly*, 4:3, 247-264.

Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., e Brannick, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of Applied Psychology*, 86:2, 279-292.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., e Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76:6, 759-769.

Tannenbaum, S. I., e Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.

Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., e Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48:3, 607-632.

Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., e Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12:1, 5-23.

Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., e Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80:2, 239-252.

Tziner, A., Haccoun, R. R., e Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 167-177.

Wexley, K. N., e Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29:3, 503-520.

Wexley, K. N., e Nemeroff, W. (1975). Effectiveness of positive reinforcement and goal setting as methods of management development. *Journal of Applied Psychology*, 64, 239-246.

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.

Teses

Velada, A. R. R. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. *ISCTE*.

ANEXOS**Anexo A – Análises Factoriais**

Anexo A.1 – Análise Factorial de Componentes Principais para a Percepção da Validade do Conteúdo.

Itens	Componente
	Percepção da validade do conteúdo
Gosto da forma como a formação se enquadra no meu trabalho.	,841
O que foi ensinado na acção de formação vai de encontro às exigências do meu trabalho.	,801
Os métodos utilizados durante a formação são bastante semelhantes aos que eu utilizo no meu trabalho.	,789
O equipamento/situações/ou ilustrações utilizadas durante a formação são bastante semelhantes ao que encontro no meu local de trabalho.	,767
Variância Explicada	64.01%
Variância Explicada Total	64.01%

Nota: A escala é unifactorial, sendo que desta forma não foi possível realizar-se a rotação; KMO = .764

Anexo A.2 - Análise Factorial de Componentes Principais para o Design da formação.

Itens	Componente
	Design da Formação
A forma como o/a formador/a transmitiu os conhecimentos fez-me perceber como posso aplica-los no meu local de trabalho.	,858
As actividades e exercícios utilizados pelo formador/a ajudaram-me a compreender como posso utilizar os novos conhecimentos no meu local de trabalho.	,851
Durante a formação o/a formador/a expôs diversos exemplos que me mostraram como utilizar os novos conhecimentos no meu local de trabalho.	,815

O formador/a sabe como eu posso utilizar os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho.	,800
Variância Explicada	69.042%
Variância Explicada Total	69,042%

Nota: A escala é unifactorial, sendo que desta forma não foi possível realizar-se a rotação; KMO = .796

Anexo A.3 - Análise Factorial de Componentes Principais para o Suporte Social.

Itens	Componente
	Suporte Social
O meu supervisor apoia a aprendizagem contínua.	,846
O meu supervisor reconhece e dá-me valor quando eu aplico os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho.	,826
Os meus colegas de trabalho incentivam-me a utilizar os meus novos conhecimentos e competências no meu local de trabalho.	,819
Os meus colegas de trabalho ajudam-me a encontrar formas de melhorar o meu desempenho.	,815
Variância Explicada	68,281%
Variância Explicada Total	68,281%

Nota: A escala é unifactorial, sendo que desta forma não foi possível realizar-se a rotação; KMO = .699

Anexo A.4 - Análise Factorial de Componentes Principais para a transferência positiva.

Itens	Componente
	Transferência positiva
O que aprendi na formação tem-me ajudado bastante a melhorar o meu desempenho.	,945
Tenho aplicado aquilo que aprendi na formação para melhorar o meu desempenho.	,927

Tenho aplicado nas actividades do meu trabalho diário grande parte daquilo que aprendi na formação.	,899
Variância Explicada	85,359%
Variância Explicada Total	85,359%

Nota: A escala é unifactorial, sendo que desta forma não foi possível realizar-se a rotação; KMO = .737

Anexo A.5 - Análise Factorial de Componentes Principais com rotação varimax para a Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem.

Comunalidades

	Initial	Extraction
Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional.	1,000	,916
Eu acredito que os programas de formação são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	1,000	,904
Eu voluntario-me para participar em programas de formação.	1,000	,615
Eu vou para o programa de formação preparado/a	1,000	,685
Eu posso facilmente encontrar uma desculpa para não completar o programa de formação.	1,000	,409
Eu procuro dar o meu melhor no programa de formação, mesmo que não gosto dele.	1,000	,540
A formação vai-me permitir aumentar a minha produtividade.	1,000	,693
Eu acredito que a formação vai-me ajudar a desempenhar melhor o meu trabalho.	1,000	,735
Sinto-me entusiasmado/a para utilizar os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho.	1,000	,614
Após a formação tive vontade de voltar para o meu local de trabalho e experimentar o que tinha aprendido.	1,000	,606
A minha organização valoriza o meu desempenho.	1,000	,621
Quando faço algo para melhorar o meu desempenho sou recompensado/a por isso de alguma forma.	1,000	,762
As pessoas na organização reconhecem quando faço algo bem.	1,000	,740

A minha função é ideal para alguém que goste de ser recompensado quando faz alguma coisa bem.	1,000	,732
---	-------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Itens	Componente			
	Desempenho-Expectativas de resultados	Motivação para transferir	Atitudes para com a formação	Motivação para aprender
Quando faço algo para melhorar o meu desempenho sou recompensado/a por isso de alguma forma.	,856	,203	,035	,072
As pessoas na organização reconhecem quando faço algo bem.	,851	,177	,030	,126
A minha função é ideal para alguém que goste de ser recompensado quando faz alguma coisa bem.	,817	,071	,001	,244
A minha organização valoriza o meu desempenho.	,674	,365	,162	-,023
A formação vai-me permitir aumentar a minha produtividade.	,125	,799	,142	,219
Sinto-me entusiasmado/a para utilizar os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho.	,235	,780	,136	,164
Eu acredito que a formação vai-me ajudar a desempenhar melhor o meu trabalho.	,158	,766	,309	,232

Após a formação tive vontade de voltar para o meu local de trabalho e experimentar o que tinha aprendido.	,377	,678	,072	,217
Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional.	,033	,250	,919	,088
Eu acredito que os programas de formação são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	,076	,155	,911	,206
Eu vou para o programa de formação preparado/a	,132	,184	,046	,803
Eu procuro dar o meu melhor no programa de formação, mesmo que não gosto dele.	,091	,224	,076	,715
Eu voluntario-me para participar em programas de formação.	,136	,183	,372	,638
Variância Explicada	22.06%	20.83%	15.30%	14.39%
Variância Explicada total				72.58%

Nota: KMO = ,833

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A minha organização valoriza o meu desempenho.	51,36	33,027	,565	,811

Quando faço algo para melhorar o meu desempenho sou recompensado/a por isso de alguma forma.	51,72	31,515	,617	,806
As pessoas na organização reconhecem quando faço algo bem.	51,64	32,302	,625	,806
A minha função é ideal para alguém que goste de ser recompensado quando faz alguma coisa bem.	51,86	31,716	,592	,808
Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional.	50,62	36,903	,374	,825
Eu acredito que os programas de formação são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	50,65	36,536	,412	,823
Eu voluntario-me para participar em programas de formação.	51,01	35,955	,482	,819
Eu vou para o programa de formação preparado/a	51,61	34,567	,436	,820
Eu procuro dar o meu melhor no programa de formação, mesmo que não gosto dele.	51,25	35,583	,395	,823
A formação vai-me permitir aumentar a minha produtividade.	51,06	34,339	,565	,813
Eu acredito que a formação vai-me ajudar a desempenhar melhor o meu trabalho.	51,07	34,427	,627	,810
Sinto-me entusiasmado/a para utilizar os meus novos conhecimentos no meu local de trabalho.	51,23	33,901	,623	,809

Após a formação tive vontade de voltar para o meu local de trabalho e experimentar o que tinha aprendido.	51,52	32,549	,662	,804
Eu posso facilmente encontrar uma desculpa para não completar o programa de formação.	53,33	39,765	-,109	,872

Anexo B. Consistência interna dos índices criados

Anexo B.1 – Consistência do Índice Percepção da validade do conteúdo

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,812	4

Anexo B.2 – Consistência do Índice Design da transferência

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,849	4

Anexo B.3 – Consistência do Índice Suporte Social

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,844	4

Anexo B.4 – Consistência do Índice Transferência positiva

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,912	3

Anexo B.5 – Consistência do Índice Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,872	13

Anexo B.5.1 – Consistência do Índice Motivação para aprender

Correlations

		Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional.	Eu acredito que os programas de formação são importantes para o meu desenvolvimento profissional.
Eu acredito que a aprendizagem é importante para o meu desenvolvimento profissional.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 202	,840** ,000 202
Eu acredito que os programas de formação são importantes para o meu desenvolvimento profissional.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,840** ,000 202	1 202

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo B.5.2 – Consistência do Índice Motivação para transferir

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,849	4

Anexo B.5.3 – Consistência do Índice Desempenho – Expectativas de resultados

Cronbach's Alpha	Nº de Itens
,856	4

Anexo B.5.4 – Consistência do Índice Atitudes para com a formação

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N de Itens
,665	3

Anexo C. Análise Descritiva

Anexo C.1 – Médias e desvio-padrão

	Média	Desvio-Padrão	N
Percepção da validade do conteúdo	3,9010	,63636	202
Design da transferência	4,0309	,62641	202
Suporte Social	3,9596	,67050	202
Transferência positiva	4,0462	,66256	202
Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem	4,1024	,48507	202

Anexo C.2 – Correlações

		Percepção da validade do conteúdo	Design da transferência	Suporte Social	Transferência positiva	Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem
Percepção da validade do conteúdo	Pearson Correlation	1	,726**	,424**	,623**	,610**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	202	202	202	202	202
Design da transferência	Pearson Correlation	,726**	1	,531**	,659**	,683**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	202	202	202	202	202
Suporte Social	Pearson Correlation	,424**	,531**	1	,546**	,728**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	202	202	202	202	202
Transferência positiva	Pearson Correlation	,623**	,659**	,546**	1	,661**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	202	202	202	202	202
Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem	Pearson Correlation	,610**	,683**	,728**	,661**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	202	202	202	202	202

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo D. Regressão Linear Múltipla

Anexo D.1 – Modelo 1

Model Summary^a

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,534 ^a	,285	,278	,56985	,285	39,640	2	199	,000	1,860

a. Predictors: (Constant), Design_transf Design da transferência, Percep_Validade Percepção da validade do conteúdo

b. Dependent Variable: Suporte_social Suporte Social

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25,744	2	12,872	39,640	,000 ^a
	Residual	64,620	199	,325		
	Total	90,364	201			

a. Predictors: (Constant), Design da transferência, Percepção da validade do conteúdo

b. Dependent Variable: Suporte Social

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,590	,275		5,777	,000		
	Percep_Validade Percepção da validade do conteúdo	,085	,092	,081	,927	,355	,473	2,116
	Design_transf Design da transferência	,505	,093	,472	5,415	,000	,473	2,116

a. Dependent Variable: Suporte Social

Anexo D.2 – Modelo 2 e 3

Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,702 ^a	,493	,488	,34701	,493	96,877	2	199	,000	
2	,819 ^b	,671	,666	,28045	,177	106,674	1	198	,000	1,808

a. Predictors: (Constant), Design_transf Design da transferência, Percep_Validade Percepção da validade do conteúdo

b. Predictors: (Constant), Design_transf Design da transferência, Percep_Validade Percepção da validade do conteúdo, Suporte_social Suporte Social

c. Dependent Variable: Motivação_2 Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem

ANOVA^c

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	23,331	2	11,666	96,877	,000 ^a
Residual	23,963	199	,120		
Total	47,295	201			
2 Regression	31,722	3	10,574	134,439	,000 ^b
Residual	15,573	198	,079		
Total	47,295	201			

a. Predictors: (Constant), Design da transferência, Percepção da validade do conteúdo

b. Predictors: (Constant), Design da transferência, Percepção da validade do conteúdo, Suporte Social

c. Dependent Variable: Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	1,802	,168		10,748	,000		
	Percepção da validade do conteúdo	,184	,056	,241	3,283	,001	,473	2,116
	Design da transferência	,393	,057	,508	6,916	,000	,473	2,116
2	(Constant)	1,229	,146		8,393	,000		
	Percepção da validade do conteúdo	,153	,045	,201	3,376	,001	,471	2,125
	Design da transferência	,211	,049	,272	4,288	,000	,412	2,427
	Suporte Social	,360	,035	,498	10,328	,000	,715	1,398

a. Dependent Variable: Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem

Anexo F. Regressão Linear Simples

Anexo F.1 – Modelo 1 – Relação directa – Motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem/Transferência Positiva

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,661 ^a	,437	,434	,49855	,437	154,995	1	200	,000	1,605

a. Predictors: (Constant), Motivação_2 Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem

b. Dependent Variable: Transferência Transferência positiva

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	38,525	1	38,525	154,995	,000 ^a
	Residual	49,711	200	,249		
	Total	88,235	201			

a. Predictors: (Constant), Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem

b. Dependent Variable: Transferência positiva

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,344	,299		1,147	,253
	Motivação p/melhorar o trabalho através da aprendizagem	,903	,072	,661	12,450	,000

a. Dependent Variable: Transferência positiva