

CARLOS JORGE CANDEIAS MOTA

**Transferência das aprendizagens para o local
de trabalho: O caso do Município de Faro**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo

2021

CARLOS JORGE CANDEIAS MOTA

Transferência das aprendizagens para o local de trabalho: O caso do Município de Faro

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cátia Sousa



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo

2021

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Carlos Mota

Copyright by

Carlos Jorge Candeias Mota

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

DEDICATÓRIA/ AGRADECIMENTOS

À minha família, a pedra basilar de tudo, de toda uma construção daquilo que somos e do que nos tornamos, aqueles que estão e estarão sempre presentes independentemente do rumo que escolhermos tomar;

À minha mãe, um ser inqualificável pela imensidão que representa para mim, pela mulher guerreira que a vida a obrigou a ser, obrigado por estares cá, por me acompanhares, por me inspirares neste último ciclo académico que agora termina. Tu estás cá;

Aos meus avós, de uma grandeza peculiar, que do seu amor contribuíram para a construção de uma família de valores certos, puros e sinceros para as gerações vindouras que os sucedem;

À minha madrinha. A minha mãe segunda, ou minha tia mãe. Sem ti, tudo seria mais difícil de alcançar, sem o teu amor maternal tudo poderia ter sido diferente, e, ainda bem que não foi. Sei que de ti posso esperar este mundo e outro, que estarás lá, a meu lado;

Aos meus irmãos. Meus pequenos, grandes adultos, nem sempre foi fácil, mas ao ver-vos crescer percebo que têm o coração no lado certo, e que os valores foram bem transmitidos, estarei sempre aqui para vocês, como irmão mais velho, amigo, esperando que seja também um exemplo que queiram seguir. Este é o meu anseio;

À minha mulher. Se todo este percurso se realizou, foi graças a ti. Se não estivesses a meu lado, se não me substituíesses em muitas coisas que estive ausente, focado, cego em querer finalizar mais uma etapa, mais um capítulo, isto não seria possível. Este defeito/virtude pôs em causa a estabilidade emocional em muitas situações, mas agradeço, a paciência, a resiliência e todos os sacrifícios que fizeste para que tudo fosse possível. Amo-te;

Ao meu filho, o meu ídolo, que sejas ~~ser~~ sempre aquilo que desejas ser, enquanto pai, amigo e sobretudo fã, estarei cá, com os mesmos valores que fui brindado a ver-te desabrochar no teu caminho. Obrigado por seres o meu eterno **EMINEM**;

À minha orientadora Professora Doutora Cátia Sousa por todo o apoio incondicional, por não deixar cair este trajeto, que me orientou nos momentos em que queria desistir. Essa dedicação fez com que o cansaço se tornasse força, num ano em que o mundo parou pela Pandemia, e que estive presente naquele que foi o quartel general de decisão e apoio à resposta no combate à Covid-19. Obrigado pela sua sabedoria, pela sua ajuda e por este caminho que em conjunto se construiu.

A todos aqueles que proporcionaram a que este momento se realizasse, aqueles que para além dos laços de sangue, os considero, a família de coração:

À Ana Maria;

À Carina;

Ao Filipe;

À Mónica;

Ao Bruno;

À Cristiana;

A tantos outros,

Obrigado!

*“Each dream you leave behind is a part of your future that will no longer
exist.”*

Steve Jobs

Resumo

A formação dos indivíduos tornou-se imperativa no que concerne ao desenvolvimento do Capital Humano e competitividade das organizações. Assim os efeitos da formação profissional no processo de transferência das aprendizagens para o local de trabalho, provocam alterações comportamentais determinantes para o incremento da atividade laboral dos colaboradores. Dada a importância da avaliação da transferência das aprendizagens para o local de trabalho, este estudo de carácter quantitativo, tem como objetivos: 1) observar quais os fatores que mais influenciam a transferência de aprendizagens para o local de trabalho; e 2) observar o efeito dos quatro grandes fatores do *Learning Transfer System Inventory* sobre a eficácia geral da formação. É ainda objetivo desta investigação, observar as perceções dos superiores e chefias dos colaboradores do Município de Faro sobre esta temática, nomeadamente no que respeita ao apoio, sanções e mudanças comportamentais dos colaboradores, bem como aferir a importância que a formação profissional assume no impacto do desempenho e sua mais-valia. Com uma amostra de 105 trabalhadores e 14 chefias do Município de Faro, os resultados mostram que os *outcomes* pessoais negativos e as sanções do superior são as variáveis que menos impacto têm na transferência das aprendizagens e as variáveis motivação para transferir e expectativas de desempenho, aquelas que mais influência exercem. Observou-se igualmente que são os fatores influência secundária e motivação aqueles que mais contribuem para a eficácia geral da formação. Em relação à perceção das chefias, estas consideram que a formação tem um impacto positivo no desempenho dos colaboradores, constituindo-se como uma mais-valia para a organização e para os seus recursos humanos. Em suma, a análise dos indicadores que promovem a transferência de aprendizagens da formação para o exercício profissional dos colaboradores do Município de Faro e que contribuem para a eficácia da formação e do desempenho permitirá desenvolver, moldar ou alterar metodologias formativas que viabilizem o desenvolvimento do capital humano deste organismo público, evitando assim o desperdício económico ao nível formativo e potencializando o desempenho dos recursos humanos do município.

Palavras-chave: Formação profissional; transferência das aprendizagens; eficácia geral da formação; capital humano.

Abstract

The individuals training has become imperative with regard to the Human Capital development and organizations competitiveness. Thus, the effects of professional training in the process of learning transference to the workplace, lead to behavioral changes that are decisive for the increase in the employees' work activity. Given the importance of evaluating the learning transference to the workplace, this quantitative study aims to: 1) observe which factors most influence the transfer of learning to the workplace; and 2) observe the effect of the four major factors of the Learning Transfer System Inventory on the overall effectiveness of training. It is also the objective of this investigation to observe the perceptions of superiors and supervisors of employees in the municipality of Faro on this topic, namely with regard to support, sanctions and behavioral changes of employees, as well as to assess the importance that professional training assumes in the impact of performance and its added value. With a sample of 105 workers and 14 superiors of the Municipality of Faro, the results show that negative personal outcomes and superior sanctions are the variables that have the least impact on the transfer of learning and the variables motivation to transfer and performance expectations, those who exert the most influence. It was also observed that the secondary influence and motivation factors are the ones that most contribute to the overall effectiveness of the training. Regarding the perception of managers, they consider that training has a positive impact on the performance of employees, constituting an asset for the organization and its human resources. In short, the analysis of indicators that promote the transfer of learning from training to the professional exercise of employees in the municipality of Faro and that contribute to the effectiveness of training and performance will allow the development, molding or change of training methodologies that enable the development of capital human resources of this public body, thus avoiding economic waste at the training level and enhancing the performance of the municipality's human resources.

Keywords: Professional training; transfer of learning; general training effectiveness; human capital

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ESTADO DA ARTE	4
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL	4
1.1 Conceito de formação profissional	4
1.2 A formação profissional e a empregabilidade	5
1.3 A formação profissional em Portugal	6
1.3.1 Tipos de formação profissional em Portugal	10
1.3.2 A evolução da formação profissional em Portugal	11
1.3.3 A evolução da formação profissional na Europa	12
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL - DO PLANEAMENTO À AVALIAÇÃO	13
2.1 Planeamento da Formação	13
2.2 Fases do Processo Formativo	13
2.2.3 Avaliação da formação	15
2.2.3.1 O Modelo de Kirkpatrick	15
CAPÍTULO 3. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO	19
3.2.1 O modelo de Holton	21
3.2.2 O <i>Learning Transfer System Inventory</i> (LTSI)	24
II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	29

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	29
4.1 Amostra	29
4.2 Instrumentos	30
4.3 Procedimentos	33
4.4 Análise de Dados	33
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	34
5.1 Resultados dos Colaboradores	34
5.1.1 Estatística descritiva.....	34
5.1.2 Correlações	35
5.1.3 Análise de regressão	37
5.2 Resultados dos Superiores	40
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO	43
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50



Índice de Anexos

ANEXOS	57
ANEXO 1 – Questionário às Chefias	58
ANEXO 2 – Questionário aos Colaboradores	61

Índice de Tabelas

Tabela 3.1. - Fatores do domínio específico de formação (definição e exemplo de indicador).....	25
Tabela 3.2. - Fatores do domínio geral de formação (definição e exemplo de indicador)	25
Tabela 4.1. - Valores de consistência interna dos instrumentos em estudo.....	32
Tabela 5.1. - Médias e desvios-padrão das variáveis.....	34
Tabela 5.2. - Correlações das variáveis em estudo.....	36
Tabela 5.3. - Regressão hierárquica para a predição das influências secundárias sobre a eficácia geral da formação.....	37
Tabela 5.4. - Regressão hierárquica para a predição da motivação sobre a eficácia geral da formação.....	38
Tabela 5.5. - Regressão hierárquica para a predição do ambiente de trabalho sobre a eficácia geral da formação.....	39
Tabela 5.6. - Regressão hierárquica para a predição das capacidades sobre a eficácia geral da formação.....	40
Tabela 5.7. - Médias e desvios-padrão das variáveis referentes às chefias.....	41

Índice de Figuras

Figura 1.1. - Ciclo de gestão da formação profissional na Administração Pública.....	9
Figura 2.1. - Modelo de avaliação de Kirkpatrick (1996).....	16
Figura 3.1. - Modelo do processo de Transferência de Baldwin e Ford (1988).....	20
Figura 3.2. - Modelo concetual do LTSI (Holton, 2003).....	21
Figura 4.1. - Habilitações literárias dos participantes.....	29
Figura 5.1. - Modelo de investigação e hipóteses em estudo.....	40
Figura 5.2. - Frequência de resposta à questão: “Considero que as ações frequentadas pelos colaboradores têm um impacto positivo no seu desempenho”.....	41
Figura 5.3. - Frequência de resposta à questão: “Considero que a formação profissional é uma mais-valia para a organização e para os colaboradores”.....	42

INTRODUÇÃO

Seja qual for a missão, os objetivos, a visão ou a estratégia de qualquer organização, a sociedade atual insere-se numa envolvente fortemente marcada pela mudança a um ritmo estonteante. Com a evolução tecnológica, no atual momento em que vivemos, a formação profissional começa a ser vista como um meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, de forma a melhorar os objetivos organizacionais, e tornarem-se cada vez mais valiosas (Chiavenato, 2020).

De acordo com Pfeffer (1994) esta mudança está relacionada, direta ou indiretamente, com a evolução e a forte complexidade da globalização económica, provocando ritmos de trabalho muito mais exigentes do que outrora, com especial incidência nos níveis/padrões de qualidade às quais estão sujeitas. Assim, Pfeffer (1994) transmite-nos que as empresas/organizações se confrontam com exigências ao nível da flexibilização, motivação, espírito crítico, disponibilidade e criatividade do seu capital intelectual, sendo que, para a sociedade atual, a competitividade organizacional está sujeita, em grande parte, à atitude comportamental dos seus colaboradores principalmente na forma como os mesmos conseguem ultrapassar barreiras na resolução de problemas utilizando as suas competências.

As organizações, inseridas neste contexto, devem regular-se por critérios de qualidade de excelência, de flexibilidade, de inovação, de eficiência, de eficácia, entre outros, e para o efeito, a formação profissional poderá ser a chave diferenciadora, quer para a organização quer para o indivíduo, pois o segredo para o sucesso passará obrigatoriamente pela constante atualização de conhecimentos. Para tal, é necessário que as organizações moldem os seus recursos humanos, tornando-os mais flexíveis e criativos, com capacidades de adaptação e decisão face a novos desafios. Neste sentido, o fornecimento ao trabalhador de variadas técnicas e diferentes instrumentos permite transformar a organização em que está inserido, num organismo mais competitivo ao nível do mercado de trabalho (Cruz, 1999).

A formação profissional, na visão de Caetano (2007), pode ser considerada então um instrumento de competitividade e produtividade laboral, pois a mesma é vocacionada para todos os trabalhadores afetos às organizações sendo os mesmos elementos integrantes do

processo formativo, pois só desta forma é que se conseguem adaptar em constante atualização de conhecimentos, conferindo-lhes a capacidade de adaptação às mudanças drásticas ao nível material e tecnológico, possibilitando-os à resposta de novos desafios que a realidade de amanhã lhes irá conferir.

Reconhecendo a importância que a formação profissional tem para o desenvolvimento de uma organização, pelas razões explanadas, a presente dissertação visa compreender quais os fatores que exercem mais impacto na transferência de aprendizagens da formação para o local de trabalho e na eficácia geral da formação dos trabalhadores da autarquia Farense.

Sendo os funcionários da autarquia uma espécie de espelho do que a função pública representa em termos de produtividade paga pelos contribuintes, uma das justificativas da escolha desta autarquia farense prende-se também com essa demonstração de trabalho efetivo, de aposta na formação, do querer produzir mais e melhor em prol da sociedade civil onde este organismo se insere, combatendo assim, de alguma forma, o descrédito que poderá existir na opinião pública sobre o papel de um funcionário público de uma autarquia local.

A transferência da formação é o principal ponto para que exista relação entre as transformações pessoais e os requisitos organizacionais. Se os novos comportamentos, conhecimentos e competências não forem transferidos para o local de trabalho e mantidos por algum tempo, a formação acaba por ter um interesse reduzido. Além da importância da transferência das aprendizagens para o local de trabalho, avaliar a eficácia da formação é outro dos pontos cruciais do sucesso de qualquer processo formativo. A eficácia da formação foca-se no estudo dos fatores relacionados com a formação, dos fatores individuais e dos fatores organizacionais que influenciam o processo da formação antes, durante e depois da mesma ter terminado (Alvarez et al., 2004). Ou seja, a eficácia da formação pode ser calculada avaliando o desempenho de aprendizagem, o desempenho individual e o desempenho organizacional (Aziz, 2015).

Face à importância inegável da formação de colaboradores em qualquer organização, medir a sua eficácia torna-se um elemento necessário para melhorar a produtividade, bem como para desenvolver o capital humano (Ramos et al., 2004; Schonewille, 2001). Assim, é igualmente importante aferir quais os fatores que mais influenciam a eficácia da formação.

Assim, dada a importância da avaliação das transferências das aprendizagens para o local de trabalho, fomentando assim a maior produtividade laboral dos trabalhadores do município de Faro, este estudo de caráter quantitativo, tem como objetivos: 1) observar quais os fatores que mais influenciam a transferência de aprendizagens para o local de trabalho; e 2) observar o efeito dos quatro grandes fatores do *Learning Transfer System Inventory* sobre a eficácia geral da formação. É ainda objetivo desta investigação, observar as perceções dos superiores e chefias dos colaboradores do Município de Faro sobre esta temática, nomeadamente no que respeita ao apoio, sanções e mudanças comportamentais dos colaboradores, bem como aferir a importância que a formação profissional assume no impacto do desempenho e sua mais-valia.

O presente trabalho de investigação está dividido em três partes. A primeira parte é constituída pelo estado da arte, onde é feita uma revisão da literatura sobre a temática da formação profissional, o seu planeamento e respetiva avaliação, bem como sobre a transferência das aprendizagens para o local de trabalho. A segunda parte é dedicada à investigação empírica, onde se apresenta a metodologia, os resultados e a sua discussão, apontando ainda limitações e sugestões para estudos futuros. A última parte contempla as conclusões e considerações finais do estudo.

I. ESTADO DA ARTE

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. Conceito de formação profissional

Podemos entender como formação profissional, uma panóplia de experiências de aprendizagem, definidas por uma organização, com o objetivo de provocar mudanças ao nível dos conhecimentos, comportamentos, capacidade e atitudes dos colaboradores nela inseridos (Gomes et al., 2008). Publicado em Diário da República, o Decreto-Lei nº 401/91 define que a formação profissional é um *“processo global e permanente através do qual jovens e adultos a inserir ou inseridos na vida ativa se preparam para o exercício de uma atividade profissional. Essa preparação consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional”*.

A formação profissional na perspectiva de Fialho et al. (2013) é um procedimento de modelação ao nível das capacidades do trabalhador com vista num determinado desempenho profissional. Dentro desse processo é esperado que o trabalhador, para além do desenvolvimento de competências profissionais, o mesmo utilize de forma simultânea as competências sociais e humanas. É referido ainda por estes autores que a formação profissional é um meio de melhoria em relação a qualquer desempenho profissional independentemente do contexto em que o trabalhador está inserido.

Define-se a formação profissional como uma experiência de aprendizagem previamente planeada, concebida para dar resposta a uma mudança permanente de conhecimentos, atitudes ou competências, aspetos críticos fundamentais para o bom desempenho da função de um indivíduo (Campbell & Kuncel, 2001)

A formação profissional destina-se a obter resultados nas principais áreas do saber, nomeadamente o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser e estar (Cunha et al., 2010):

- **Saber-Saber** - Permite a aquisição e melhoria de conhecimentos gerais e específicos, necessários ao exercício da função, e capacidades cognitivas (conhecimento, memória, compreensão, análise/avaliação);

- **Saber-Fazer** – Permite a aquisição e melhoria de capacidades motoras e outras capacidades e competências para realizar o trabalho, nomeadamente, instrumentos, métodos e técnicas necessárias ao bom desempenho;

- **Saber-Ser e Estar** – Permite a aquisição e melhoria de atitudes, comportamentos e modos de estar adequados à função e às necessidades da organização, nomeadamente, relacionamento interpessoal e gestão de conflitos.

Segundo Meignant (2003) a formação profissional foca-se em dar resposta a dois objetivos em simultâneo, por um lado na contribuição para o pessoal e profissional dos indivíduos e, por consequência, promover a melhoria do desempenho organizacional.

Neste âmbito, defendido por Peretti (1997), a formação assume dois objetivos fundamentais, sendo o primeiro destinado à adaptabilidade e à mudança, pois irá permitir a adaptação dos trabalhadores às mudanças estruturais e de condições de trabalho, estas que derivam do contexto económico aliado à constante evolução tecnológica e por outro lado irá também permitir clarificar e delinear as inovações e alterações necessárias a realizar, assegurando o próprio desenvolvimento da organização.

Genericamente é possível balizar 4 objetivos da formação (Camara et al., 2007), sendo o objetivo basilar a fomentação da eficácia e posterior desenvolvimento organizacional:

1. Fortalecer as capacidades profissionais do formando, de forma a dar uma resposta mais eficaz nos negócios da empresa (a curto prazo);
2. Desenvolver no formando a alteração comportamental com foco na eficiência, eficácia e realização profissional, no seio da sua função (curto/médio prazo);
3. Transmitir ao formando todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua carreira;
4. Promover o desenvolvimento como pessoas.

1.2. A formação profissional e a empregabilidade

A origem do conceito de empregabilidade tem início no século XX, sendo utilizada para distinguir a população empregável da não empregável (Almeida, 2007).

A formação profissional assume um papel fundamental no que concerne ao nível de empregabilidade do indivíduo. A empregabilidade é geralmente considerada no nível de análise individual e diz respeito à capacidade e predisposição que o colaborador assume para manter elevados níveis de atratividade para com o mercado de trabalho (Carbery & Garavan, 2005).

Os autores Groot e van den Brink (2000) fazem uma importante distinção entre os níveis de empregabilidade, interna e externa. Consideram que a empregabilidade interna se refere à capacidade do colaborador de manutenção na empresa em que está inserido, assumindo a mesma função ou outra. No que diz respeito à empregabilidade externa, a mesma explana o valor do colaborador no mercado de trabalho externo e diz respeito à capacidade e à vontade do colaborador em mudar para uma função igual, ou diferente, mas numa organização também diferente.

Com o foco em novos públicos-alvo, o conceito de formação profissional na década de cinquenta englobou novas atividades. Assim surgem intervenções formativas para cidadãos em situação de desemprego. Várias entidades, quer da esfera pública ou privada, adaptaram-se, munindo-se de meios de formação, com o objetivo de aperfeiçoar as competências dos profissionais, em ações, geralmente, de curta duração (Cardim, 1999).

1.3 A formação profissional em Portugal

No caso português, a expressão formação profissional teve origem na década de trinta, tendo sido conotada essencialmente para as áreas de ensino técnico-profissional, nomeadamente para profissões da base da cadeia operativa orientada para jovens (Guedes, 1930).

Segundo Nunes e Vala (2000), a conexão entre as políticas de recursos humanos, as estratégias e os objetivos de negócio das organizações é a formação. A mesma irá contribuir para o desenvolvimento tanto dos indivíduos como das organizações. Assim, segundo Aguinis e Kraiger (2009), há um crescimento no que diz respeito à importância da formação nas organizações focando-se na mudança organizacional, e assim originando benefícios para os cidadãos, para as organizações em que se inserem e para a sociedade em geral.

Conforme Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, Portugal enfrenta, no que diz respeito à formação profissional, dois grandes desafios. O primeiro traduz-se na imprescindibilidade das organizações assegurarem o aumento dos trabalhadores com acesso aos níveis de formação, sejam eles formação inicial ou continua. O segundo desafio concerne na necessidade de assegurar em termos de investimento da formação, a

qualidade e relevância da mesma, concentrando os recursos nas formações mais críticas à adaptabilidade dos seus trabalhadores e à competitividade e necessidades das empresas.

Neste domínio a adoção de políticas públicas nacionais e europeias está na base fundamental para a atualização de competências e a sua implementação no contexto de trabalho (Caetano, 2007). É com este propósito que o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) veio assumir um papel preponderante no que diz respeito como grande desígnio a qualificação dos portugueses.

A reforma no sistema de formação profissional provém da exigente estratégia que se impôs, com um conjunto alargado de alterações no sistema de formação profissional, que encontram substancialização normativa presente na Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 173/2007 de 7 de Novembro que aprova a Reforma da Formação Profissional, bem como, no decreto-lei 396/2007 de 31 de Dezembro que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações, criando o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências. Estes instrumentos legais foram acompanhados de mudanças no Código do Trabalho (Lei 7/2009 de 12 de Fevereiro) com o objetivo de promover a garantia do número mínimo de horas de formação anuais a cada trabalhador.

Por forma a regulamentar as entidades formadoras é necessário a alusão do Sistema de Certificação de Entidades Formadoras (regulamentado pela Portaria nº 851/2010 de 6 de Setembro), sucedendo assim ao antigo Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras que teve a sua vigência durante treze anos.

O Sistema de Certificação de Entidades Formadoras, como outros mecanismos, é uma das ferramentas vincula a garantia do Sistema Nacional de Qualificações em Portugal.

Assim, importa referir que o artigo 90.º da lei n.º 59/2008 que aprova o regime do contrato de trabalho em funções públicas e vem estabelecer:

1. A entidade empregadora pública deve proporcionar aos trabalhadores ações de formação profissional adequadas à sua qualificação.
2. O trabalhador deve participar de modo diligente nas ações de formação profissional que lhe sejam proporcionadas, salvo se houver motivo atendível.
3. Compete ao Estado, em particular, garantir o acesso dos cidadãos à formação profissional, permitindo a todos a aquisição e a permanente atualização dos

conhecimentos e competências, desde a entrada na vida ativa, e proporcionar os apoios públicos ao funcionamento do sistema de formação profissional.

A Lei n.º 12-A/2008 que estabelece o vínculo de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, artigo 57.º, determina:

1. (...) o início de funções do trabalhador recrutado tem lugar com um período de formação em sala e em exercício, cuja duração e conteúdo dependem da prévia situação jurídico-funcional do trabalhador.
2. Os trabalhadores têm o direito e o dever de frequentar, todos os anos, ações de formação e aperfeiçoamento profissional na atividade em que exercem funções.

Na sequência das medidas anteriormente mencionadas, a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 89/2010 estabeleceu três grandes objetivos prioritários a garantir, até ao ano de 2013:

1. Possibilitar o acesso efetivo à formação profissional a todos os trabalhadores da Administração Central do Estado;
2. Adequar a oferta formativa às necessidades dos trabalhadores e organismos;
3. Avaliar o impacto da formação ao nível da produtividade dos trabalhadores e qualidade dos serviços prestados.

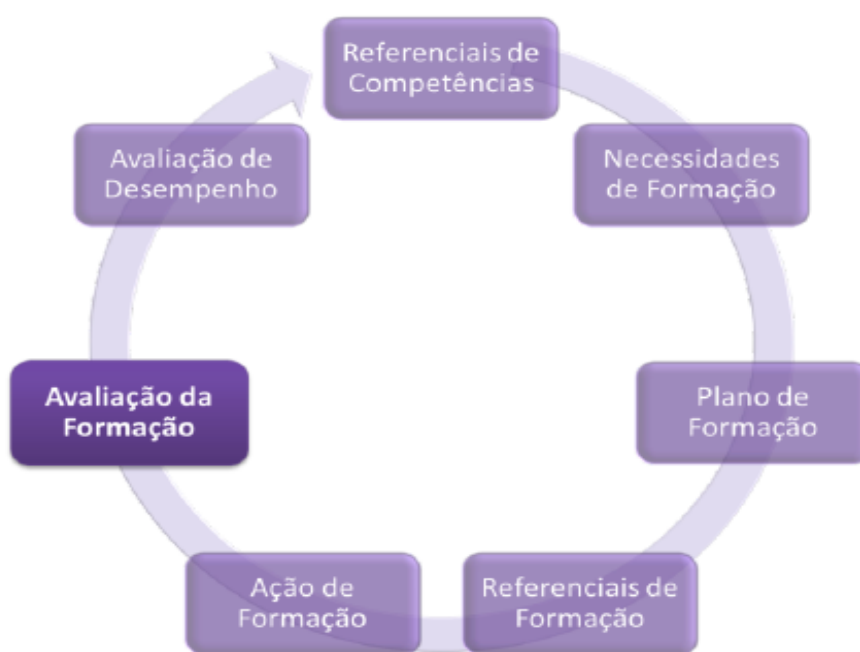
Segundo a Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (abreviadamente designada por INA), foi elaborada uma avaliação da execução da RCM, e conclui-se que os objetivos anteriormente delineados não foram inteiramente prosseguidos:

Apesar do número de trabalhadores em funções públicas ter vindo a aumentar ao longo dos anos, trabalhadores esses que frequentaram e concluíram ações de formação, não existe uma sistematização de dados que faculte dados atuais do sistema de formação profissional, para além dos explanados nos **Relatórios de Atividades de Formação da Administração Pública (RAF)**.

Desta forma não é possível aferir se a oferta formativa é adequada às necessidades dos trabalhadores e dos organismos em que estão inseridos, devido ao facto da existência de diferentes graus de maturidade, por parte dos organismos da Administração Pública, na gestão do processo de formação. Existem setores onde efetivamente existe a preocupação em definir perfis de competências e que segundo o INA é definido perfis de competências por forma a identificar e ajustar as necessidades de formação. Existem ainda, outros setores que elaboram planos de formação baseados na perceção e vontade dos dirigentes e trabalhadores. Em sentido inverso o INA aponta a existência de alguns setores que nem sequer elaboram planos de formação.

Figura 1.1.

Ciclo de gestão da formação profissional na Administração Pública



Fonte: INA (2016, p. 7)

O INA (2016) aponta a inexistência de um sistema com vista na avaliação do impacto da formação, como tal, a avaliação efetuada das ações de formação traduz-se apenas na avaliação de reação e de aprendizagens dos formandos. Neste caso, este tipo de prática poderá não refletir os efeitos esperados no desempenho e desenvolvimento dos trabalhadores, desvalorizando o seu papel nos organismos em que estão presentes. Após este estudo, o INA (2016) concebeu um documento com as linhas orientadoras para o

sistema de formação profissional dos trabalhadores em funções públicas, para o período de 2016-2020, apontando os parâmetros para a decisão e ação futuras dos organismos nele englobados, apresentando igualmente um modelo de ciclo de gestão da formação (Figura 1.1)

1.3.1 Tipos de formação profissional em Portugal

A formação profissional contempla um conjunto amplo de sistemas e modalidades que se distinguem consoante as características e/ou necessidades a quem se dirige. De acordo com as características e competências de cada indivíduo, assim é traçado a natureza e o objetivo da aprendizagem, as estruturas curriculares, as metodologias pedagógicas, os recursos envolvidos e as durações das ações (IEFP, 2018).

Segundo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Formação Inicial sem Equivalência Escolar distingue-se em:

- **Qualificação Inicial:** prepara jovens e adultos, que têm a escolaridade obrigatória e pretendem candidatar-se ao primeiro emprego, auxilia a sua entrada na vida ativa;
- **Especialização Tecnológica:** com objetivo equivalente ao da Qualificação Inicial, mas dotado de formações que são pós-secundárias e não superiores sendo desenvolvido na mesma área formativa, ou área equivalente onde o indivíduo obteve qualificação profissional de nível III;

Para indivíduos que não cumpriram a escolaridade mínima obrigatória, distingue-se, segundo o IEFP, a Formação Profissional Inicial com Equivalência Escolar:

- **Aprendizagem:** prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, apesar dos mesmos não terem a escolaridade obrigatória.
- **Educação e Formação de Jovens:** focada para jovens em risco de abandono escolar ou que entraram no mercado de trabalho precocemente, com níveis insuficientes de formação ou sem qualificação profissional.

- **Formação Profissional em Alternância:** está distribuída por sessões em sala de formação e sessões decorridas na empresa, conjugando formações práticas e teóricas.
- **Educação e Formação de Adultos – EFA:** comporta indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou com qualificação desadequada, sem conclusão da escolaridade básica de 4º, 6º ou 9º anos. (Cardim, 1999).

1.3.2 A evolução da formação profissional em Portugal

A formação profissional é atualmente uma área em constante evolução no nosso país. Para o Sistema Nacional de Qualificações, a formação profissional engloba toda a formação que tem como objetivo transformar o indivíduo ao nível das suas competências no reflexo do seu exercício numa ou mais atividades profissionais (ANQF, 2016).

Nas últimas décadas, em Portugal, a formação profissional tem demonstrado uma prática facilitadora no que diz respeito à integração de indivíduos desempregados no mercado de trabalho, processo esse executado através do ajuste das suas competências aos requisitos do posto a que se candidatam (IEFP, 2018)

No caso português, o ensino regular obrigatório são 12 anos (até ao 12º ano). No que diz respeito ao nível do ensino básico e secundário, podem distinguir-se diferentes modalidades de ensino:

- Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF's);
- Cursos de Aprendizagem;
- Cursos Científico-Humanísticos;
- Cursos Artísticos Especializados;
- Cursos Profissionais;
- Cursos Tecnológicos;
- Cursos de Especialização Tecnológica (CET);
- RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Ensino Recorrente;
- Formações Modulares.

1.3.3 A evolução da formação profissional na Europa

A Cedefop (2020) criou uma pesquisa, denominada de “*Vocational education and training in Europe, 1995-2035*” que abrangeu os 28 Estados-membros da Europa, com o objetivo de fazer um ponto de situação sobre a educação e a formação europeia, analisando os desenvolvimentos que a formação profissional obteve ao longo dos anos por forma a identificar e construir um caminho de novos desafios e oportunidades na formulação de políticas de Educação e Formação Profissional na União Europeia.

Para tal, foi necessário realizar esta pesquisa em dois momentos. Em primeiro lugar, analisou-se de forma detalhada o desenvolvimento na educação e formação desde o ano de 1995, através da perspetiva institucional, pedagógica e socioeconómica, que desta forma veio permitir uma análise mais precisa sobre as tendências.

Em segundo lugar, desenhou-se uma bateria de caminhos possíveis a seguir baseando-se na procura de diferentes cenários daquela que poderá ser a tendência evolutiva ao nível da educação e da formação europeia das próximas décadas, direcionada para as escolhas de decisores políticos e *stakeholders* intervenientes.

Foi resultado deste trabalho, um balanço da tendência de progresso, como a Formação Profissional tem operado e o que é necessário operacionalizar por forma a melhorá-la.

A Cedefop (2020) considera que as barreiras existentes entre a Educação e Formação Profissional para jovens e adultos, formação inicial e contínua, deverão estreitar-se, por forma a aproximarem-se cada vez mais. Assim, são objetivos do processo de Copenhaga, para facilitar a mobilidade de alunos, onde é mantida a importância do apoio à implementação da Educação e Formação Profissional, em qualquer idade, necessário ao próximo século.

Será necessária uma visão mais atenta e redobrada à Educação e Formação de Adultos, não apenas pelas pertinências das novas exigências das macrotendências demográficas, tecnológicas que se relacionam com a economia verde, mas pelo facto de existirem cada vez mais oportunidades que são proporcionadas pelo mercado de trabalho e ensino voltado para as novas tecnologias. relacionadas com a economia verde, mas também pelas transformações e oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias para o mercado de trabalho e para o ensino.

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL - DO PLANEAMENTO À AVALIAÇÃO

2.1. Planeamento da Formação

Quando a formação é alvo de planeamento, a mudança organizacional implica, numa primeira fase, um diagnóstico da situação da organização, uma segunda fase de ação ou intervenção para corrigir os problemas anteriormente observados, e uma terceira fase que consiste na avaliação dos efeitos da intervenção, a qual pressupõe uma comparação com a situação inicialmente diagnosticada e com os objetivos da intervenção (Caetano, 2007).

Partindo deste pressuposto, no que diz respeito à formação profissional, não se torna apenas eficaz o ato de formação em si.

É então necessário a realização de um conjunto de procedimentos que nos ajude a perceber se determinada ação de formação produziu algum benefício na organização.

De acordo com Velada (2007), a avaliação dos efeitos reais provocados pela formação com o foco no desenvolvimento dos colaboradores e das organizações e dos seus trabalhadores tem sido pouco valorizada, não validando o facto de que a formação melhora efetivamente o desempenho.

Velada (2007) ao colocar em hipótese que foi a formação que deu origem a uma aprendizagem efetiva, não demonstrará que essa aprendizagem irá ser transferida para o posto de trabalho do colaborador.

Em sentido inverso, não é demonstrado que, pelo facto dos trabalhadores integrarem ações de formação, vá resultar na aquisição de novos conhecimentos, competências ou comportamentos. Isto implica que haverá momentos em que existe efetivamente aprendizagem e outros em que a aprendizagem não se verifica.

Dada a importância da transferência da formação para aferir os seus resultados, é fulcral identificar e avaliar os fatores suscetíveis de influenciar a transferência da formação (Velada, 2007).

2.2. Fases do Processo Formativo

Caetano (2001, p. 531) considera que quando a mudança organizacional é planeada, implica, geralmente, três fases:

1. Diagnóstico da situação da organização;
2. Ação ou intervenção para superar os problemas observados;
3. Avaliação dos efeitos da intervenção.

Assim, conforme defendido por Taylor et al. (1998) que defende as três principais fases que integram o desenvolvimento de um processo formativo:

- **diagnóstico de necessidades de formação;**
- **desenvolvimento da formação;**
- **avaliação da formação.**

2.2.1. Diagnóstico de necessidades de formação

Processo técnico que inicia o ciclo formativo. Nesta fase recolhe-se a informação para todo o resto do processo, contribuindo assim para o desenvolvimento da formação, antecipando assim a sua conceção, o seu planeamento e a sua organização.

De acordo com (Brown, 2002, p.569) *“é um processo contínuo de recolha de dados para determinar quais as necessidades formativas existentes por forma a que a mesma possa-se desenvolver ajudando a organização a chegar às metas traçadas no que diz respeito à superação dos seus objetivos”*.

Tendo como base esta metodologia é possível identificar quais os indicadores que afetam o desempenho profissional dos colaboradores e conforme os objetivos a cumprir possibilitam estabelecer um plano de formação que responda às necessidades sociais e profissionais identificadas. Os autores Tannenbaum e Yukl (1992) consideram que é fundamental que se desenvolvam programas formativos em consonância com as estratégias e os objetivos traçados pela organização para que as mesmas mantenham elevado o nível competitivo.

2.2.2. Desenvolvimento da formação

Para o **desenvolvimento da formação**, nesta fase, é crucial a escolha do método formativo a adotar por forma a que o resultado da formação seja o mais eficaz possível. Existe uma panóplia de métodos formativos, que, segundo Noe et al. (1986), podem ser agrupados em três grandes grupos:

- métodos expositivos;
- métodos ativos;
- métodos grupais

Os métodos expositivos são utilizados para os formadores transmitirem informação. Os formandos têm um papel menos ativo, limitando-se a ouvir o que é transmitido com

poucas evidências na sua interação. Nos métodos ativos os formandos têm um papel determinante no desenrolar da ação, pois é através da sua participação e feedback que promovem a sua aprendizagem.

Para Lewis (2005), os métodos grupais são aqueles que permitem uma partilha de experiências entre os participantes, estando mais indicados para a formação de grupos. Por outro lado, defende que os métodos ativos fornecem um melhor ambiente de aprendizagem e de transferência da formação do que os métodos expositivos, claramente menos eficazes.

2.2.3. Avaliação da formação

A formação torna-se fundamental como o *input* de desenvolvimento e do sucesso de uma organização, promovendo a consolidação dos conhecimentos existentes dos trabalhadores, para a monitorização e facilitação das mudanças ao nível comportamental, preparando-as para as constantes mudanças ao nível de metodologias no local de trabalho provocadas pela constante evolução laboral. No entanto, para além de um diagnóstico de necessidades de formação e de uma boa preparação de ações formativas, é importante proceder-se à avaliação dos resultados da formação.

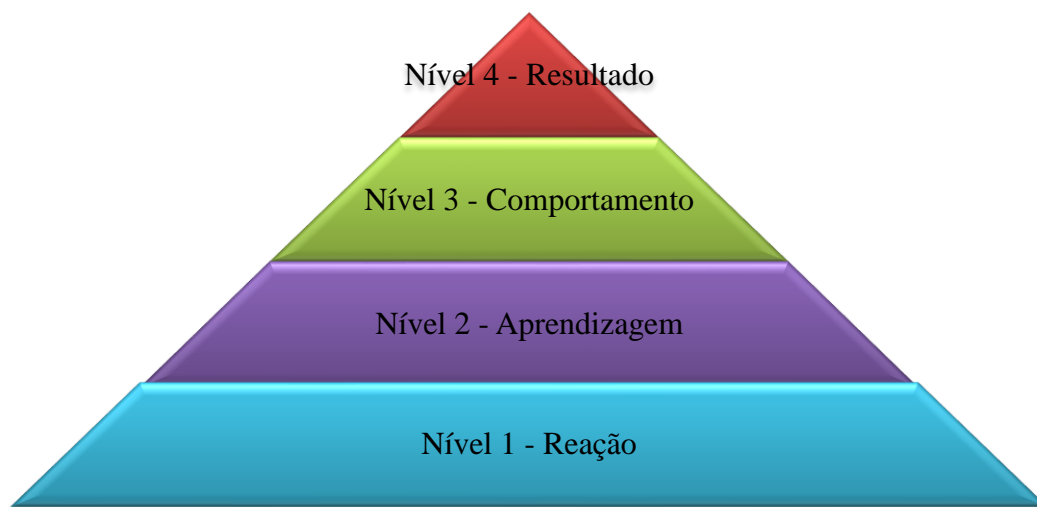
Avaliação da formação é a última fase do processo formativo. Depois de concluído o diagnóstico de necessidades, de se proceder ao desenvolvimento da formação, é fulcral entender qual o impacto que a formação desenvolveu na promoção da organização e qual o retorno que o investimento efetuado na formação proporcionou.

Um dos modelos que tem sido predominantemente utilizado para a avaliação da formação, foi enunciado por Kirkpatrick há várias décadas (Caetano & Velada, 2007).

2.2.3.1. O Modelo de Kirkpatrick

O modelo de Kirkpatrick (1996), aponta quatro níveis de avaliação da formação, conforme se pode observar na figura 2.1.

Figura 2.1.

Modelo de avaliação de Kirkpatrick (1996)**Nível 1- Reação dos formandos**

Pretende avaliar a reação de todos os participantes na formação, quer formandos, quer formadores, e como foi experienciada a ação. Reações têm sido consideradas opiniões baseadas nas emoções, de acordo com Alliger et al. (1997), sugerindo a literatura diferentes tipos de reações:

- reações afetivas, de satisfação;
- reações instrumentais;
- reações de utilidade,
- reações de dificuldades da aprendizagem.

Nível 2 - Aprendizagem dos participantes

Neste nível é pretendido que se avalie a aprendizagem e o incremento de conhecimentos antes e depois das atividades formativas, podendo para o efeito ser utilizado testes, entrevistas ou observações diretas (Kirkpatrick, 2016).

Nível 3 – Mudanças de comportamento

Neste nível pretende-se avaliar em que medida houve transferência das aprendizagens para o local de trabalho, e quais os comportamentos no trabalho após o processo (Alliger et al., 1997; Phillips, 1991).

Kirkpatrick (2007) dá nota que este nível tem vindo a receber mais atenção ao longo do tempo, tendo em conta que, no seu entender, é o nível de avaliação mais negligenciado.

O que se pretende avaliar neste nível são os ganhos obtidos com a formação e que são diretamente aplicados em contexto real de trabalho, produzindo melhorias no desempenho dos colaboradores.

A transferência das aprendizagens pode então ser compreendida como a extensão em que os indivíduos efetivamente aplicam, ou seja, as atitudes e aptidões, os conhecimentos desenvolvidos no contexto da ação de formação, quando regressam ao seu posto de trabalho (Muchinsky 1999). De acordo com este autor, pode considerar-se que a transferência de aprendizagens ocorre de três formas:

- **Positiva**, quando resulta num desempenho profissional melhorado;
- **Negativa**, quando resulta num défice em relação ao desempenho anterior;
- **Neutra**, quando não surte nenhum efeito no desempenho laboral

Nível 4 – Resultados finais

O quarto e último nível comporta questões de melhoria de produtividade que a organização pretende. Este nível abrange as questões da melhoria de produtividade pretendidas pela organização, avaliando em que medida o processo formativo contribuiu para o efeito (Phillips, 1991).

Apesar do modelo de Kirkpatrick ser o mais prevalente ao nível da avaliação da formação, outros modelos alternativos foram desenvolvidos, no entanto, sempre tendo por base o modelo deste autor.

De acordo com Holton (1996) o modelo de Kirkpatrick não constitui um modelo, mas sim uma taxonomia, pelo facto de não existir uma relação entre os quatro níveis da sua proposta. Dessa forma, Holton (1996) procurou desenvolver um modelo de avaliação da formação que englobasse duas abordagens. A primeira deverá considerar o contexto real de trabalho e a segunda um conjunto de indicadores capazes de apontar o estudo da transferência das aprendizagens. Deste modo, é pretensão do autor clarificar os fatores que influenciam a transferência das aprendizagens para o local de trabalho (Holton & Bates, 2002).

Assim, a proposta de Holton (1996) parte do modelo de Kirkpatrick (1996) tendo, no entanto, sofrido algumas alterações, nomeadamente, a eliminação do primeiro nível – a avaliação das reações – por o autor considerar não haver relação entre a satisfação da formação e a transferência das aprendizagens para o posto de trabalho; estabelece outra alteração no terceiro nível – avaliação de comportamentos – que de acordo com Holton (1996) corresponde à avaliação da transferência.

A avaliação da formação tem vindo a mostrar-se como fundamental para as organizações e para os recursos humanos, nomeadamente devido à “*pressão para que se demonstre de que forma essas intervenções contribuem diretamente para o desenvolvimento das organizações*” (Caetano & Velada, 2007, p.19).

Apesar dos primeiros dois níveis serem aqueles a que se deva dar mais destaque, as organizações devem ter a capacidade de perceberem se efetivamente as aprendizagens realizadas nas ações de formação são transferidas para os locais de trabalho. Os autores Baldwin e Ford (1988) defendem que apenas uma pequena percentagem da formação é efetivamente transferida para o local de trabalho. Dessa forma deve haver um maior foco no terceiro nível da avaliação da formação. Assim poder-se-á evidenciar em que medida houve transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho aplicando o estudo da transferência.

CAPÍTULO 3. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

3.1. Transferência de aprendizagens

De acordo com Nunes (2006), a transferência da formação é o principal ponto para que exista relação entre as transformações pessoais e os requisitos organizacionais. Se os novos comportamentos, conhecimentos e competências não forem transferidos para o local de trabalho e mantidos por algum tempo, a formação acaba por ter um interesse reduzido. Nunes (2006) defende que a transferência é essencialmente a contínua aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas em formação, por parte dos formandos no seu local de trabalho.

Para operacionalizar a avaliação de transferências de competências para o local de trabalho é necessário perceber até que ponto a formação contribuiu para melhorar o desempenho profissional do trabalhador, melhorando a sua prestação e desempenho profissional, contribuindo assim para o aumento de eficiência produtiva da sua organização, mas também é necessário perceber quais os fatores que poderão favorecer ou inibir a aplicação das aprendizagens obtidas.

Conforme defendido por Yamnill e Mclean, (2001), a formação ganhou o seu significado meritório para o seu enquadramento, desenvolvimento e performance dos colaboradores da organização, assim como assumiu o seu papel das aprendizagens no sucesso das organizações. Para tal é imprescindível perceber que fatores interferem na transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho.

Yamnill e Mclean (2001) sublinham a extrema relevância para a identificação desses fatores, porque existe um forte consenso para validar o facto de que a aquisição de conhecimentos, aptidões, alterações comportamentais através da formação contém um fraco valor se não forem generalizáveis no desempenho das funções e mantidas ao longo do tempo.

Para Baldwin e Ford (1988) transferir a formação consiste em aplicar no trabalho os conhecimentos, competências e atitudes aprendidas na formação e por consequência a sua generalização e manutenção depois de um certo período de tempo. Após definirem o modelo de processo de transferência das aprendizagens (Figura 3.1), Baldwin e Ford (1988) destacam a ideia de como as características individuais, a elaboração da formação

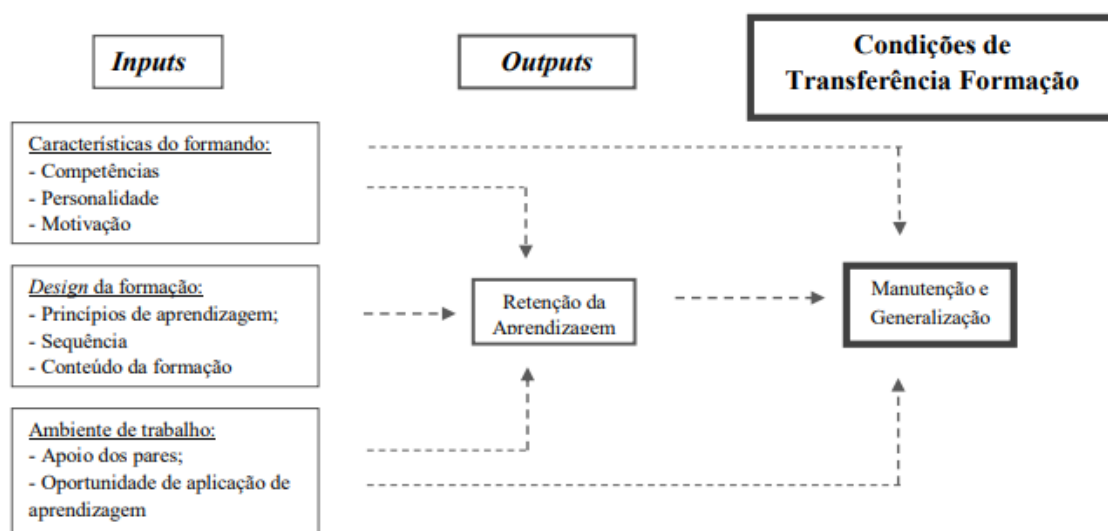
e o ambiente no trabalho promovem a transferência das aprendizagens para o local de trabalho:

- **Características do formando**, nomeadamente, aptidões e/ou habilidades bem como fatores de personalidade;
- **Design da formação/ elaboração da formação** que inclui as características e conteúdos da formação e a integração de princípios pedagógicos para a aprendizagem;
- **Características do posto de trabalho ou clima de transferência (ambiente de trabalho)** que englobam aspetos como a supervisão, apoio dos pares, clima organizacional, constrangimentos e oportunidades para aplicar no desempenho das funções as aprendizagens da formação.

O conceito de transferência de formação de Baldwin e Ford (1988) evidencia ainda que, para que haja realmente transferência de aprendizagens, e esta seja generalizada para o contexto de trabalho, deva de existir a separação entre as competências e os comportamentos que são utilizados imediatamente após a formação, e as competências e comportamentos mantidos a longo prazo, conduzindo estas últimas a mudanças comportamentais efetivas no desempenho.

Figura 3.1.

Modelo do processo de Transferência de Baldwin e Ford (1988).



Fonte: Leal (2011, p. 48)

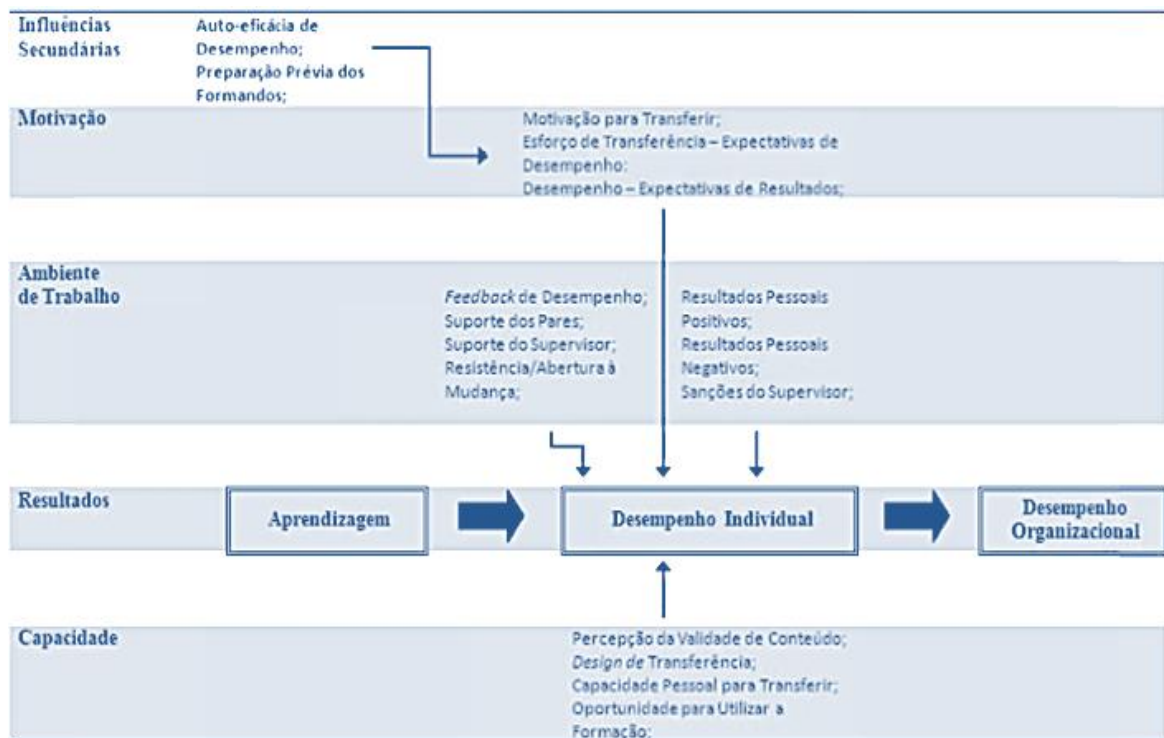
3.2.1 O modelo de Holton

Holton (2003) conceitualizou um modelo de avaliação de transferência das aprendizagens, tendo-o designado de “*sistema de transferência*” (Figura 3.2). O modelo do autor propõe três medidas de resultado primário:

1. **aprendizagem** – traduz-se no alcance dos resultados de aprendizagem desejados;
2. **desempenho individual** – mudança no desempenho individual como resultado da aplicação da aprendizagem no trabalho;
3. **resultados organizacionais** – são a consequência da mudança no desempenho individual.

Figura 3.2.

Modelo conceitual do LTSI (Holton, 2003)



Fonte: Leal (2011, p. 48)

Para Holton (2006) a aprendizagem dos trabalhadores, a melhoria do desempenho individual e dos resultados organizacionais devem constituir o foco principal da atividade formativa. Estas três medidas são consequência de 4 fatores: influências secundárias, motivação, ambiente e capacidades dos formandos.

Nas influências secundárias podem considerar-se as dimensões autoeficácia de desempenho e preparação prévia dos formandos. A autoeficácia de desempenho é uma das características individuais com mais conotação no relacionamento com a transferência da formação, que indica que os formandos com níveis mais elevados de autoeficácia apresentam uma maior tendência para transferir a formação para o local de trabalho. Ao longo do tempo a autoeficácia tem assumido um papel significativo com a relação com outros efeitos provocados pela formação, nomeadamente a motivação para transferir (Holladay & Quinones, 2003). De acordo com Ford et al. (1992), a prévia preparação dos formandos para participarem nas ações de formação, conforme defendido por Holton (1996), constitui outra variável que irá criar implicações na transferência da formação, relacionando-se com o grau de envolvimento dos formandos no diagnóstico de necessidades; planeamento da formação; expectativas da formação; e possibilidade de escolha.

A motivação para transferir, segundo Noe (1986), expressa a vontade para aplicação das aprendizagens, por parte dos formandos, naquilo que aprenderam no desenvolvimento das suas funções, mostrando assim uma influência direta na transferência da formação, na medida em que a totalidade dos formandos, aquando do término da ação de formação, apresentam níveis diferentes de motivação. O grau da motivação irá ser o factor determinante para a transferência das aprendizagens para o local de trabalho (Holton, 1996, 2005). As condições para que a transferência ocorra prendem-se com questões relativas à motivação dos formandos, seja para aprender, seja para transferir as aprendizagens (Kirkpatrick, 2006).

O terceiro fator do modelo respeita ao ambiente/clima de trabalho. O clima em que ocorre a transferência da formação materializa um dos principais grupos de fatores capazes de influenciar a mudança comportamental do colaborador no seu posto de trabalho, através da aplicação das novas competências adquiridas anteriormente (Velada, 2007; Kirkpatrick, 2006). Este fator exterioriza, quer ao nível do suporte social, quer ao nível do suporte organizacional, a perceção que o colaborador tem por forma a aplicar os conhecimentos no seu local de trabalho, conhecimentos esses adquiridos na formação (Caetano & Velada, 2004). Um dos fatores que facilita esta transferência está ligado à existência de recursos que se adequam às oportunidades concebidas para os colaboradores demonstrarem as competências apreendidas, mas também, um fator determinante, que diz respeito ao constante feedback sobre o seu desempenho por parte dos seus pares e superiores hierárquicos, demonstrando apoio, mas também à própria perceção que surgirá

consequências positivas para o desempenho pela utilização do conteúdo da aprendizagem (Colquitt et al., 2000; Noe, 1986). De acordo com Tannenbaum e Yukl (1992) e Xiao (1996), o suporte do supervisor constitui a variável com maior destaque, pois no entender dos autores, representa a maior influência para a aplicação no trabalho das competências aprendidas na formação. Neste âmbito, vários são os autores que consideram que o apoio dos pares e superiores se relaciona com a evidência de uma maior transmissibilidade de transferência por parte dos formandos (Bates, et al., 2000; Colquitt et al., 2000; Tracey & Tews, 2005). Holton et al. (2000) define que as sanções dos supervisores são verificadas como o grau em que o colaborador percebe a falta de apoio na aplicação das aprendizagens da formação no trabalho, através de críticas, criação de barreiras ou respostas negativas no que diz respeito à transferência. De acordo com Bates et al. (2000), existe uma forte relação entre as sanções dos supervisores através da sua oposição e a pouca probabilidade da utilização das aprendizagens no local de trabalho. De acordo com Holton (1996, 2005) os resultados pessoais positivos, ou seja, a percepção que a transferência das aprendizagens reflete-se em resultados positivos para o colaborador, indicadores como o reconhecimento, aumento de salário, progressão de carreiras entre outros), e os resultados pessoais negativos (percepção que o facto de não transferir as aprendizagens se irão traduzir resultados negativo, como sanções, penalizações, castigos), constituem outras duas variáveis suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens para o local de trabalho. Desta forma Wexley e Latham (2002) defendem que os resultados afetam a transferência da formação na medida em que influenciam as expectativas dos formandos, isto implica que, quanto maior for o número de formandos a perceberem que a transferência das aprendizagens na sua organização se irá traduzir em resultados positivos, ou por outro lado, quanto mais tiverem conhecimento que se não aplicarem os conhecimentos terão consequências como a obtenção de resultados negativos, maior será a probabilidade de transferirem a formação para o local de trabalho.

O último fator do modelo diz respeito às capacidades e engloba a percepção de validade do conteúdo formativo, design da formação, capacidade pessoal para transferir e oportunidades para aplicar os conhecimentos adquiridos na formação. De acordo com Holton (2006) existem dois fatores relacionados com a formação preponderantes na influência da transferência das aprendizagens. O design da transferência/formação e validade de conteúdo. O design de transferência consiste na forma como é adequado o conteúdo programático da formação com vista a habilitar os formandos de ferramentas para transferirem as aprendizagens efetuadas para o contexto de trabalho, honrando os

requisitos da função. Desta forma é previsto que sejam utilizados casos práticos relacionados com o seu posto de trabalho, jogos pedagógicos que contenham exercícios e exemplos práticos do seu quotidiano laboral, demonstrando com clareza o uso de conhecimentos e competências necessárias ao desempenho das funções (Caetano & Velada, 2004; Holton, 1996). A capacidade individual para a transferência diz respeito ao nível de tempo, energia e o espaço mental no trabalho diário dos trabalhadores por forma a implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho (Holton et al., 2000). As oportunidades para aplicar a formação traduzem a existência, ou não, no local de trabalho, dos recursos necessários e das atividades relevantes que proporcionam a aplicação da formação, conforme defendido por Holton e Baldwin (2000).

3.2.2 O *Learning Transfer System Inventory* (LTSI)

Tendo em vista operacionalizar e compreender os condicionantes de transferência, Holton (1996) concebeu o *LTSI – Learning Transfer System Inventory* que avalia a influência dos quatro grandes grupos de fatores na transferência das aprendizagens: influências secundárias, motivação, ambiente e capacidades. É um inventário originalmente composto por 89 afirmações de resposta fechada (escala Likert de 1 a 5, sendo 1, discordo totalmente e 5, concordo totalmente), que representam 16 fatores de transferência (Holton & Bates, 2002) e divide-se em duas partes. A primeira parte respeita ao “domínio específico da formação”, e é composta por 63 itens que medem onze fatores (Tabela 3.1.).

Tabela 3.1.

Fatores do domínio específico de formação (definição e exemplo de indicador)

Fatores Domínio específico de formação	Definição	N.º Indicador	Exemplo de Indicador
Preparação prévia dos formandos	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na ação de formação.	9	Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho.
Motivação para transferir	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho	5	Fico entusiasmado(a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi na ação de formação.
Resultados pessoais positivos	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a aquisição de resultados positivos para o indivíduo.	16	Os empregados na minha organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém aprendidas.
Resultados pessoais negativos	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos.	23	Se não utilizar o que aprendi na formação irei ser alertado quanto a isso.
Capacidade pessoal para transferir	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.	19	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi.
Suporte dos pares	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho	29	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação
Suporte do supervisor	Grau em que os supervisores - gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho.	39	O minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego.
Sanções do supervisor	Grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.	38	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação.
Perceção de validade de conteúdo	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da ação de formação reflete exatamente os requisitos da função	58	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função.
Design de transferência	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função.	52	As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi.
Oportunidade para utilizar a formação.	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.	56	Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação.

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000) in Velada (2007)

A segunda parte operacionaliza o “domínio geral da formação” e é composta por 26 itens que medem 5 fatores (Tabela 3.2).

Tabela 3.2

Fatores do domínio geral de formação (definição e exemplo de indicador)

Fatores Domínio geral de formação	Definição	N.º Indicador	Exemplo de Indicador
Esforço de Transferência – Exp. de desempenho	A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função	65	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi.
Desempenho – Exp. resultados	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.	68	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas.
Resistência/Abertura à Mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação	75	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas.
Autoeficácia de desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.	82	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego.
Feedback de desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo	79	Após a formação, recebo feedback de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi.

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000) in Velada (2007)

Este instrumento veio colmatar a carência existente na avaliação das aprendizagens e nos fatores que afetam e influenciam a transferência das aprendizagens possibilitando assim um feedback fiável da adesão dos trabalhadores à formação e da sua importância no contexto profissional dos trabalhadores (Holton et al., 2000)

3.3. Eficácia da Formação

A avaliação da formação foca-se essencialmente na resposta a duas questões principais (Caetano, 2007). Na vertente dos objetivos da formação, pretende-se aferir em que medida a aprendizagem dos formandos foi alcançada. Por outro lado, procura-se clarificar em que medida esses objetivos traçados anteriormente vieram transformar os trabalhadores, alterando os seus comportamentos no que diz respeito à melhoria profissional dos mesmos no contexto de trabalho (Kozlowski & Salas, 1997).

A avaliação da formação tem assumido ao longo dos tempos uma elevada importância no âmbito das políticas e das práticas de gestão de recursos humanos, visto que são um processo focado na medição do sucesso / insucesso das organizações, existindo já na literatura algumas abordagens que procuram descrever quais os critérios de sucesso da formação. No entanto, avaliar a formação não significa necessariamente avaliar a sua eficácia.

Embora os conceitos de avaliação da formação e eficácia da formação sejam frequentemente utilizados para exprimir o mesmo, a verdade é que ambos representam diferentes constructos, ou seja, por um lado a avaliação da formação significa identificar e medir resultados pretendidos numa ação de formação, enquanto que a eficácia da formação foca-se no estudo dos fatores relacionados com a formação, dos fatores individuais e dos fatores organizacionais que influenciam o processo da formação antes, durante e depois da mesma ter terminado (Alvarez et al., 2004).

De acordo com Aziz (2015), a eficácia da formação pode ser calculada avaliando o desempenho de aprendizagem, o desempenho individual e o desempenho organizacional. O desempenho de aprendizagem corresponde à melhoria ou mudanças no conhecimento declarativo (inclui conhecimento sobre teorias, factos e métodos para usar os resultados da formação), procedimental (inclui a habilidade para usar ou aplicar os resultados da formação) e metacognição (inclui crenças, certeza e confiança em dominar conhecimentos e habilidades enfatizadas na formação) (Aziz, 2015; Colquitt et al., 2000; Kraiger et al., 1993). O desempenho individual é uma medida para determinar se o que é aprendido com a formação é transferido para o local de trabalho (Chiaburu et al., 2010), ou seja, corresponde à melhoria ou mudanças nas competências (habilidade de resolver questões relacionadas ao trabalho, problemas, produzir melhor, com mais qualidade e menos erros), eficiência (trabalhar mais rápido) e eficácia (produzir mais) em consequência da formação profissional frequentada (Aziz, 2015). Por último, o desempenho organizacional corresponde à melhoria ou mudanças na produtividade, trabalho em equipa, satisfação do cliente e realização dos objetivos e reputação de uma organização devido aos resultados da formação (Aziz, 2015; Kirkpatrick, 1996).

Face à importância inegável da formação de colaboradores em qualquer organização, medir a sua eficácia torna-se um elemento necessário para melhorar a produtividade, bem como para desenvolver o capital humano (Ramos et al., 2004; Schonewille, 2001). Assim, é igualmente importante aferir quais os fatores que mais influenciam a eficácia da formação, pelo que se delinearão as seguintes hipóteses de investigação:

- H1: A eficácia da formação é influenciada pelas influências secundárias.
- H2: A eficácia da formação é influenciada pela motivação.
- H3: A eficácia da formação é influenciada pelo ambiente/clima de trabalho.
- H4: A eficácia da formação é influenciada pelas capacidades dos formandos.

Em síntese, e dada a importância da avaliação das transferências das aprendizagens para o local de trabalho, fomentando assim a maior produtividade laboral dos trabalhadores do Município de Faro este estudo tem como objetivos: 1) observar quais os fatores que mais influenciam a transferência de aprendizagens para o local de trabalho; e 2) observar o efeito dos quatro grandes fatores do LTSI sobre a eficácia geral da formação.

Tendo em vista uma melhor compreensão dos fatores que afetam a transferência das aprendizagens para o local de trabalho, é ainda objetivo desta investigação, observar as perceções dos supervisores sobre esta temática, nomeadamente no que respeita ao apoio, sanções e mudanças comportamentais dos colaboradores, bem como aferir a importância que a formação profissional assume no impacto do desempenho e sua mais-valia.

II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

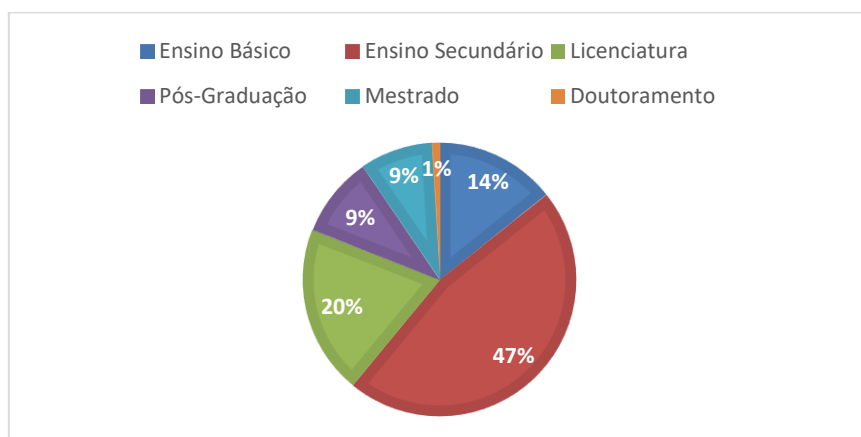
4.1. Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 119 participantes, de um universo de cerca de 783 trabalhadores, dos quais 14 são chefias e 105 são colaboradores.

Em relação à amostra de colaboradores ($N = 105$), 59 sujeitos são do género feminino (56.2%) e 46 do sexo masculino (43.8%), com idades compreendidas entre os 21 e os 65 anos ($M = 43.36$; $DP = 9.35$). No que diz respeito à distribuição dos respondentes por habilitações literárias, a maioria (47%, $n = 50$) possui o ensino secundário (Figura 4.1). A distribuição dos sujeitos por categoria profissional mostra 35% dos respondentes ($n = 37$) pertencem à categoria de Técnico Superior, 25% dos respondentes ($n = 26$) pertencem à categoria de Assistentes técnicos e 26% dos respondentes ($n = 27$) Assistentes Operacionais e 14% dos respondentes ($n = 15$) pertencem à categoria de Carreira Especial. A distribuição dos sujeitos por anos de serviço mostra que 66% dos respondentes (69) pertencem aos quadros há mais de 15 anos, 16% dos respondentes (17) estão nos quadros há menos de 5 anos, 12% dos respondentes (13) estão nos quadros entre 10 a 15 anos e 6% dos respondentes (6) estão no quadro entre os 5 – 10 anos de serviço.

Figura 4.1.

Habilitações literárias dos participantes



Relativamente à amostra das chefias ($N = 14$), 4 sujeitos são do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos ($M = 47.71$;

DP = 5.86). Em termos de habilitações literárias 43% ($n = 6$) possui licenciatura, 36% ($n = 5$) possui um mestrado e 21% ($n = 3$) tem uma pós-graduação. Metade dos participantes são chefes de divisão ($n = 7$), sendo os departamentos a que pertencem variados (Unidade de Infraestruturas Desportivas, Unidade de Imagem, divisão de apoio ao município, desenvolvimento social e educação, bombeiros, administração e património, entre outros). Cerca de 43% dos respondentes ($n = 6$) dirige menos de 10 colaboradores, 36% dos respondentes dirige entre 20 a 50 colaboradores e 21% dos respondentes ($n = 3$) dirige entre 10 a 20 colaboradores.

4.2. Instrumentos

O questionário aplicado aos colaboradores, contemplou, para além de questões sociodemográficas como o género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, departamento, e anos de serviço, as seguintes escalas:

Learning Transfer System Inventory (LTSI) – Desenvolvido por Holton e Bates (2002) foi alvo de várias adaptações e traduções para várias línguas. A utilização do questionário versão 4 foi autorizada pelo autor Reid Bates. É composto por 48 itens, totalizando 16 dimensões. Os itens são avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (1-discordo totalmente a 5 – concordo totalmente). Este inventário contempla ainda 2 partes, uma destinada a uma ação de formação específica (33 itens) e uma destinada a avaliar a formação no geral (15 itens). Como no presente estudo, o objetivo foi avaliar a transferência das aprendizagens da formação como um todo, não foi feita essa divisão. Exemplos de itens: item 4 “Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego” e item 28 “Os métodos utilizados nesta formação são muito semelhantes aos que usamos no trabalho”. Os itens 10, 11 e 14 são invertidos. Os valores de consistência interna (tabela 4.1) variam entre .60 nas dimensões capacidade pessoal para transferir e oportunidade para usar a formação e .91 nas dimensões suporte dos pares e do supervisor. Estes valores encontram-se próximos dos valores originais (Bates et al., 2012).

General Training Effectiveness Scale (GTES) – Esta escala foi originalmente desenvolvida por Aziz (2015) e é composta por 10 itens e 3 dimensões (desempenho de aprendizagem, desempenho individual e desempenho organizacional). Os itens (e.g., item 1 “Posso enumerar todas as coisas importantes que aprendi na formação” e item 8 “A

produtividade do meu departamento melhorou devido aos conhecimentos que adquiri na formação e que utilizo de forma indireta ou indireta”) foram avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (1 - discordo totalmente a 5 - concordo totalmente). Tanto a escala como as suas dimensões apresentaram bons valores de consistência interna, variando entre .94 para a totalidade da escala e .85 para a dimensão, valores próximos do obtido por Aziz (2015): $\alpha = .81$ – desempenho de aprendizagem; $\alpha = .79$ - desempenho individual; $\alpha = .82$ – desempenho organizacional).

O questionário aplicado aos superiores contemplou um conjunto de 18 questões desenvolvidas por Marques (2007) e inspiradas no LTSI que referem aspetos relativos ao apoio dos superiores tais como: item 6 “Ajudo o meu subordinado a estabelecer objetivos realistas para o desempenho das suas funções baseado no que aprendeu na formação”; sanções dos superiores: item 15 “Sou crítico relativamente à formação que o meu subordinado frequentou” e alteração comportamental devido à formação frequentada: item 16 “O meu subordinado utiliza técnicas de trabalho diferentes desde que voltou da formação”. As três dimensões apresentaram bons valores de consistência interna (tabela x). Foram ainda colocadas 2 questões sobre o impacto da formação no desempenho (“Considero que as ações frequentadas pelos colaboradores têm um impacto positivo no seu desempenho”) e sobre a mais-valia da formação (“Considero que a formação profissional é uma mais-valia para a organização e para os colaboradores”). Para além destas 20 questões, foram ainda efetuadas questões tendo em vista a caracterização da amostra, nomeadamente género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, departamento, anos de serviço e nº de colaboradores que dirige.

Tabela 4.1.

Valores de consistência interna dos instrumentos em estudo

Variáveis	Alfa de <i>Cronbach</i>
Preparação prévia dos formandos	.70
Motivação para transferir	.81
Outcomes pessoais positivos	.87
Outcomes pessoais negativos	.79
Suporte dos pares	.91
Suporte do supervisor	.91
Sanções do supervisor	.91
Perceção da validade do conteúdo	.79
Design de transferência	.86
Capacidade pessoal para transferir	.60
Oportunidade para usar a formação	.60
Expetativas de desempenho	.80
Expetativas de resultados	.87
Resistência/abertura à mudança	.78
Autoeficácia de desempenho	.72
Feedback de desempenho	.87
Eficácia Geral da Formação	.94
Desempenho Aprendizagem	.91
Desempenho Individual	.85
Desempenho Organizacional	.87
Apoio Superiores	.90
Sanções dos Superiores	.81
Mudança Comportamental dos colaboradores	.93

4.3. Procedimentos

Para a recolha de dados, os questionários foram enviados por correio eletrónico interno a todos os funcionários do Município de Faro. A aplicação do questionário decorreu durante o mês de fevereiro e março de 2021, promovido pela divulgação da Divisão de Valorização e Recursos Humanos deste município. O tempo de preenchimento foi de aproximadamente 15 minutos para o questionário aplicado aos colaboradores e 10 minutos para o questionário destinado às chefias. Aos participantes foram garantidos os direitos de participação voluntária, o anonimato e confidencialidade das respostas.

4.4. Análise de Dados

O tratamento dos dados foi feito com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, v.27).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1. Resultados dos Colaboradores

5.1.1. Estatística descritiva

Na tabela 5.1 podemos observar as médias e desvios-padrão das dimensões do LTSI e da variável eficácia geral da formação e respetivas dimensões. As dimensões outcomes pessoais negativos e sanções do supervisor apresentam valores de média mais baixos, e integram o fator ambiente de trabalho. As médias mais altas dizem respeito ao fator motivação, e incluem a dimensão motivação para transferir ($M = 4.01$; $DP = 0.70$) e expectativas de desempenho ($M = 3.93$; $DP = 0.69$). No que concerne à eficácia geral da formação, observa-se que são as dimensões desempenho de aprendizagem ($M = 3.96$; $DP = 0.76$) e desempenho individual ($M = 3.92$; $DP = 0.77$) aquelas com médias mais elevadas e a dimensão desempenho organizacional apresenta uma média mais baixa ($M = 3.72$; $DP = 0.86$).

Tabela 5.1.

Médias e desvios-padrão das variáveis

Variáveis	Média	Desvio-Padrão
Preparação prévia dos formandos	3.55	0.61
Motivação para transferir	4.01	0.70
Outcomes pessoais positivos	2.82	0.91
Outcomes pessoais negativos	2.47	0.94
Suporte dos pares	3.12	0.96
Suporte do supervisor	3.19	1.00
Sanções do supervisor	1.98	0.81
Perceção da validade do conteúdo	2.87	0.82
Design de transferência	3.52	0.85
Capacidade pessoal para transferir	2.71	0.66
Oportunidade para usar a formação	2.90	0.72
Expetativas de desempenho	3.93	0.69
Expetativas de resultados	3.17	0.97
Resistência/abertura à mudança	2.94	0.55
Autoeficácia de desempenho	3.86	0.71
Feedback de desempenho	3.26	0.75
Eficácia Geral da Formação	3.88	0.72
Desempenho Aprendizagem	3.96	0.76
Desempenho Individual	3.92	0.77
Desempenho Organizacional	3.72	0.86

5.1.2. Correlações

Na tabela 5.2 podem observar-se os valores de correlação entre as variáveis em estudo. Considerando os quatro grandes fatores do LTSI, observa-se que a preparação prévia dos formandos se correlaciona de modo positivo e estatisticamente significativo com todas as dimensões exceto as sanções do supervisor, a capacidade pessoal para transferir e as expetativas de resultado. As correlações mais elevadas podem observar-se com as dimensões motivação para transferir ($r = .553, p \leq .01$), design de transferência ($r = .453, p \leq .01$) e expetativas de desempenho ($r = .527, p \leq .01$). Verifica-se ainda valores

de correlação estatisticamente significativos com a variável eficácia geral da formação ($r = .580, p \leq .01$) e respetivas dimensões. A autoeficácia de desempenho apresenta uma correlação elevada com a motivação para transferir ($r = .560, p \leq .01$) e com as expectativas de desempenho ($r = .626, p \leq .01$), denotando-se uma correlação negativa com as sanções do supervisor ($r = -.335, p \leq .01$).

A motivação para transferir apresenta as correlações mais elevadas com a eficácia geral da formação ($r = .717, p \leq .01$) e respetivas dimensões.

Em relação ao fator ambiente de trabalho, destaca-se o suporte do supervisor que apresenta correlações fortes com as expectativas de resultado ($r = .723, p \leq .01$) e com o feedback de desempenho ($r = .737, p \leq .01$); as sanções dos supervisores correlacionam-se de forma negativa com expectativas de desempenho ($r = -.299, p \leq .01$), autoeficácia de desempenho ($r = -.335, p \leq .01$), e com a eficácia geral da formação ($r = -.273, p \leq .01$) e respetivas dimensões.

No que respeita ao fator capacidades, a perceção de validade de conteúdo apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas com todas as variáveis, exceto com as sanções do supervisor, capacidade pessoal para transferir e autoeficácia de desempenho. O design de transferência também apresenta correlações com todas as variáveis, excepto as sanções do supervisor e capacidade pessoal para transferir. Destaca-se a dimensão oportunidade para usar a formação que apresenta correlações fortes com os outcomes positivos ($r = .577, p \leq .01$), expectativas de resultado ($r = .508, p \leq .01$) e com o feedback de desempenho ($r = .555, p \leq .01$).

Considerando a eficácia geral da formação e suas respetivas dimensões, observam-se valores de correlação estatisticamente significativos com a maioria das variáveis em estudo. Destaca-se o facto de a dimensão capacidade pessoal para transferir não apresentar nenhuma correlação estatisticamente significativa com a eficácia geral da formação e nenhuma das suas dimensões.



Tabela 5.2.
Correlações das variáveis em estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	17.1	17.2	
1.Preparação prévia dos formandos	1																			
2. Motivação para transferir	.553**	1																		
3. Outcomes pessoais positivos	.281**	.362**	1																	
4.Outcomes pessoais negativos	.210*	.217*	.434**	1																
5. Suporte dos pares	.251**	.255**	.440**	.512**	1															
6. Suporte do supervisor	.231*	.397**	.656**	.397**	.479**	1														
7.Sanções do supervisor	-.116	-.263**	.147	.343**	.056	.030	1													
8.Perceção da validade do conteúdo	.246*	.303**	.379**	.367**	.466**	.383**	.080	1												
9.Design de transferência	.453**	.510**	.416**	.294**	.400**	.406**	-.082	.582**	1											
10.Capacidade pessoal para transferir	.069	.074	.314**	.624**	.210*	.098	.526**	.144	.143	1										
11.Oportunidade para usar a formação	.307**	.242*	.577**	.377**	.423**	.428**	.245*	.483**	.490**	.284**	1									
12.Expetativas de desempenho	.527**	.599**	.433**	.058	.302**	.482**	-.299**	.276**	.631**	-.090	.406**	1								
13.Expetativas de resultados	.185	.358**	.673**	.355**	.406**	.723**	-.018	.396**	.484**	.139	.508**	.468**	1							
14.Resistência/abertura à mudança	.287**	.183	.414**	.502**	.223*	.375**	.475**	.235**	.268**	.590**	.390**	.227*	.331**	1						
15.Autoeficácia de desempenho	.398**	.560**	.292**	.112	.141	.352**	-.335**	.184	.356**	.063	.238*	.626**	.362**	.265**	1					
16.Feedback de desempenho	.238*	.452**	.581**	.499**	.654**	.737**	.087	.468**	.530**	.242*	.555**	.419**	.720**	.384**	.385**	1				
17. Eficácia Geral da Formação	.580**	.717**	.302**	.179	.279**	.349**	-.273**	.203**	.604**	.009	.249*	.656**	.370**	.178	.582**	.407**	1			
17.1..Desempenho Aprendizagem	.578**	.616**	.191	.069	.135	.249*	-.359**	.210*	.514**	-.071	.218*	.639**	.294**	.067	.636**	.309**	.895**	1		
17.2.Desempenho Individual	.446**	.675**	.342**	.187	.253**	.365**	-.183	.203*	.523**	.067	.152	.578**	.375**	.211*	.467**	.366**	.917**	.719*	1	
17.3. Desempenho Organizacional	.531**	.661**	.309**	.250*	.391**	.350**	-.170	.357**	.602**	.050	.299**	.642**	.347**	.228*	.448**	.438**	.901**	.663**	.806**	1

Nota: ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

5.1.3. Análise de regressão

Para testar as hipóteses de investigação recorreu-se à análise de regressão. Na tabela 5.3 pode observar-se o efeito do fator influências secundárias sobre a eficácia geral da formação e respetivas dimensões. Foram efetuados 2 modelos: no primeiro modelo apenas se contempla a variável preparação prévia, que explica cerca de 34% da eficácia geral da formação, 40% do desempenho aprendizagem, 21% do desempenho individual e 20% do desempenho organizacional. No segundo modelo acrescentou-se a variável autoeficácia de desempenho, observando um aumento do poder preditor sobre a eficácia geral e respetivas dimensões. Em síntese, o fator influências secundárias explica cerca de 48% da eficácia geral da formação, 53% do desempenho aprendizagem, 29% do desempenho individual e 34% do desempenho organizacional.

Tabela 5.3.

Regressão hierárquica para a predição das influências secundárias sobre a eficácia geral da formação

Influências Secundárias	Eficácia Geral			Desempenho Aprendizagem			Desempenho Individual			Desempenho Organizacional		
	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p
1. Prep. prévia	.34	.34	.000	.40	.40	.000	.21	.21	.000	.20	.20	.000
2. Prep. prévia + Autoeficácia des.	.48	.114	.000	.53	.13	.000	.29	.07	.000	.34	.14	.000

Em relação ao fator motivação, foram realizados 3 modelos (Tabela 5.4). O primeiro modelo contempla a variável motivação para transferir e prediz cerca de 51% da eficácia geral. No segundo modelo foi acrescentada a a variável expetativas de desempenho, observando-se um aumento de $\Delta R^2 = .11$ no valor de predição. O modelo 3, com a inserção da variável expetativas de resultado, manteve o mesmo poder preditivo do modelo 2 ($r^2 = .62$), sendo que esta variável não apresenta um contributo estatisticamente significativo ($\beta = -.037$; $t_{(100)} = -.494$, $p = .622$). Em relação ao desempenho aprendizagem, verifica-se igualmente que o modelo 2 com as variáveis motivação para transferir e expetativas de desempenho apresenta um valor de predição de 50% e a inserção da variável expetativas de resultado não apresenta contributo estatisticamente significativo ($\beta = -.037$; $t_{(100)} = -.494$, $p = .622$). O mesmo se observa para a dimensão desempenho individual, onde apenas a motivação para transferir (β

= .502; $t_{(101)} = 5.725$, $p = .000$) e as expectativas de desempenho ($\beta = .238$; $t_{(101)} = 2.569$, $p = .012$) apresentam um contributo estatisticamente significativo, explicando cerca de 50% da dimensão desempenho individual (modelo 2). Por último, no que respeita ao desempenho organizacional, observa-se igualmente que a inserção da variável expectativas de resultado não apresenta um contributo estatisticamente significativo ($\Delta R^2 = .00$), sendo que o modelo 2 prediz cerca de 47% do desempenho organizacional.

Tabela 5.4.

Regressão hierárquica para a predição da motivação sobre a eficácia geral da formação

Motivação	Eficácia Geral			Desempenho Aprendizagem			Desempenho Individual			Desempenho Organizacional		
	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p
1. Mot. Transf.	.51	.51	.000	.38	.38	.000	.45	.45	.000	.43	.43	.000
2. Mot. Transf. + exp. des.	.62	.11	.000	.50	.28	.000	.50	.05	.000	.47	.04	.000
3. Mot. Transf + exp. des. + exp. res	.62	.00	.00	.50	.00	.000	.50	.00	.000	.47	.00	.000

No que concerne ao fator ambiente de trabalho, foram realizados 7 modelos de regressão (Tabela 5.5). É o último modelo, que contempla todas as dimensões do fator, aquele que maior poder preditivo apresenta sobre a eficácia geral da formação, cerca de 31%. Para este modelo apenas contribui de forma estatisticamente significativa e negativa a variável sanções do supervisor ($\beta = -.425$; $t_{(97)} = -4.257$, $p = .000$). O mesmo sucede na variável desempenho aprendizagem, onde o último modelo explica 11% desta dimensão, com o contributo, estatisticamente significativo e negativo da variável sanções do supervisor ($\beta = -.480$; $t_{(97)} = -4.711$, $p = .000$). Também sobre a dimensão desempenho individual é o último modelo que contempla todas as variáveis do fator ambiente de trabalho, aquele que maior poder preditivo apresenta ($r^2 = .24$), sendo apenas a variável sanções do supervisor a contribuir de forma estatisticamente significativa ($\beta = -.325$; $t_{(97)} = -3.112$, $p = .002$). Situação semelhante se verifica face à dimensão desempenho organizacional, onde o modelo 7 é preditor de cerca de 29.4% da variável, e onde se verifica um contributo da variável

resistência à mudança ($\beta = .227$; $t_{(97)} = 1.999$, $p = .048$) e sanções do supervisor ($\beta = -.324$; $t_{(97)} = -3.214$, $p = .002$).

Tabela 5.5.

Regressão hierárquica para a predição do ambiente de trabalho sobre a eficácia geral da formação

Ambiente Trabalho	Eficácia Geral			Desempenho Aprendizagem			Desempenho Individual			Desempenho Organizacional		
	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p
1.Feed. Des.	.166	.16	.000	.09	.09	.001	.13	.13	.000	.192	.19	.000
2. Feed. Des.+SPares	.166	.00	.000	.10	.001	.004	.13	.00	.001	.211	.019	.000
3. Feed. Des.+SPares+SSuper	.171	.01	.000	.10	.000	.011	.15	.02	.001	.213	.002	.000
4. Feed. Des.+SPares+SSuper +ResMud.	.171	.00	.001	.11	.001	.020	.16	.01	.002	.217	.004	.000
5. Feed. Des.+SPares+SSuper +ResMud.+OutPessPos	.174	.003	.002	.11	.000	.040	.17	.01	.003	.218	.001	.000
6.Feed.Des.+SPares+SSuper+R esMud. +OutPessPos+OutPessNeg	.177	.003	.003	.11	.000	.062	.17	.00	.005	.219	.001	.000
7.Feed.Des.+SPares+SSuper+R esMud. +OutPessPos+OutPessNeg+Sa nções	.31	.13	.000	.27	.16	.000	.24	.07	.000	.294	.075	.000

Por último foram realizados 4 modelos para observar o poder preditivo do fator capacidades sobre a eficácia da formação e respetivas dimensões (Tabela 5.6.). É o último modelo, modelo 4, que apresenta maior poder preditivo, cerca de 38% sobre a eficácia geral da formação, para o qual apenas contribui de forma estatisticamente significativa a variável design da formação ($\beta = .676$; $t_{(100)} = 6.653$, $p = .000$). É igualmente o modelo 4 aquele que explica cerca de 30% da dimensão desempenho aprendizagem, contribuindo também e apenas a variável design da formação ($\beta = .596$; $t_{(100)} = 5.523$, $p = .000$). O mesmo se observa em relação à dimensão desempenho individual e à dimensão desempenho organizacional.

Tabela 5.6.

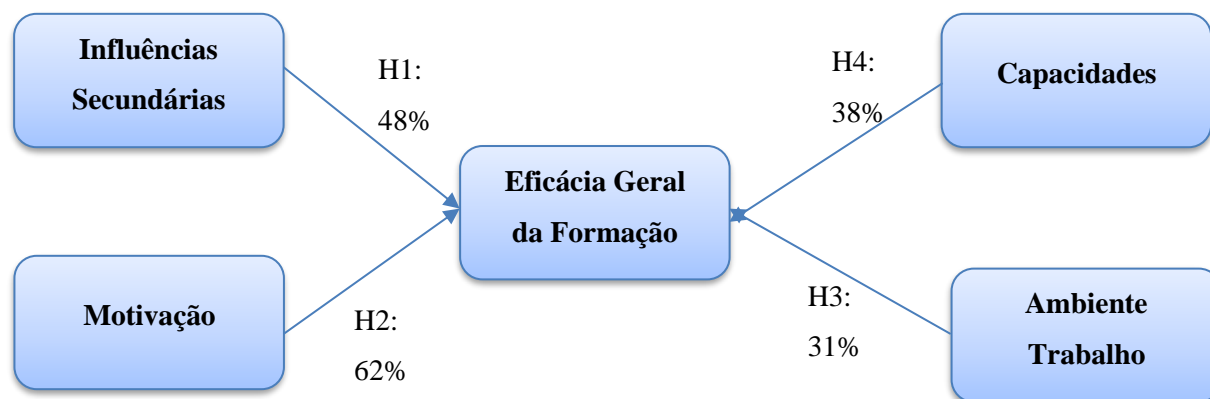
Regressão hierárquica para a predição das capacidades sobre a eficácia geral da formação

Capacidades	Eficácia Geral			Desempenho Aprendizagem			Desempenho Individual			Desempenho Organizacional		
	r^2	ΔR^2	p	r^2	$\frac{\Delta R^2}{2}$	p	r^2	ΔR^2	p	r^2	ΔR^2	p
1.PercValCont	.08	.08	.003	.04	.04	.032	.04	.04	.038	.12	.12	.000
2. PercValCont+Design	.37	.29	.000	.27	.23	.004	.29	.25	.000	.36	.24	.000
3. PercValCont+Design+CapP ess	.38	.01	.000	.30	.03	.011	.29	.00	.000	.36	.00	.000
4.PercValCont+Design+Cap Pess+Oport	.38	.00	.000	.30	.00	.020	.30	.01	.000	.36	.00	.000

Em termos gerais, pode observar-se na figura 6.1. o modelo final de investigação que dá resposta às hipóteses levantadas.

Figura 5.1.

Modelo de investigação e hipóteses em estudo



Legenda: Valores de regressão

5.2. Resultados dos Superiores

Em relação aos resultados obtidos junto das chefias e superiores, observa-se na tabela 5.7 que os mesmos consideram que o seu apoio é um dos fatores que mais pesa na transferência das aprendizagens ($M = 4.00$; $DP = .60$), verificando-se ainda que não tendem a sancionar os colaboradores devido ao uso dos novos conhecimentos adquiridos nas ações

de formação ($M = 1.63$; $DP = .48$) Tal facto vai ao encontro da perceção dos colaboradores, cujo valor de média da variável sanções dos superiores foi igualmente baixo. Contudo, observa-se que as chefias e superiores consideram que a mudança comportamental dos colaboradores é algo que não é muito visível, expressando-se numa média de 3.33, que corresponde à resposta central neutra “nem concordo nem discordo”.

Tabela 5.7.

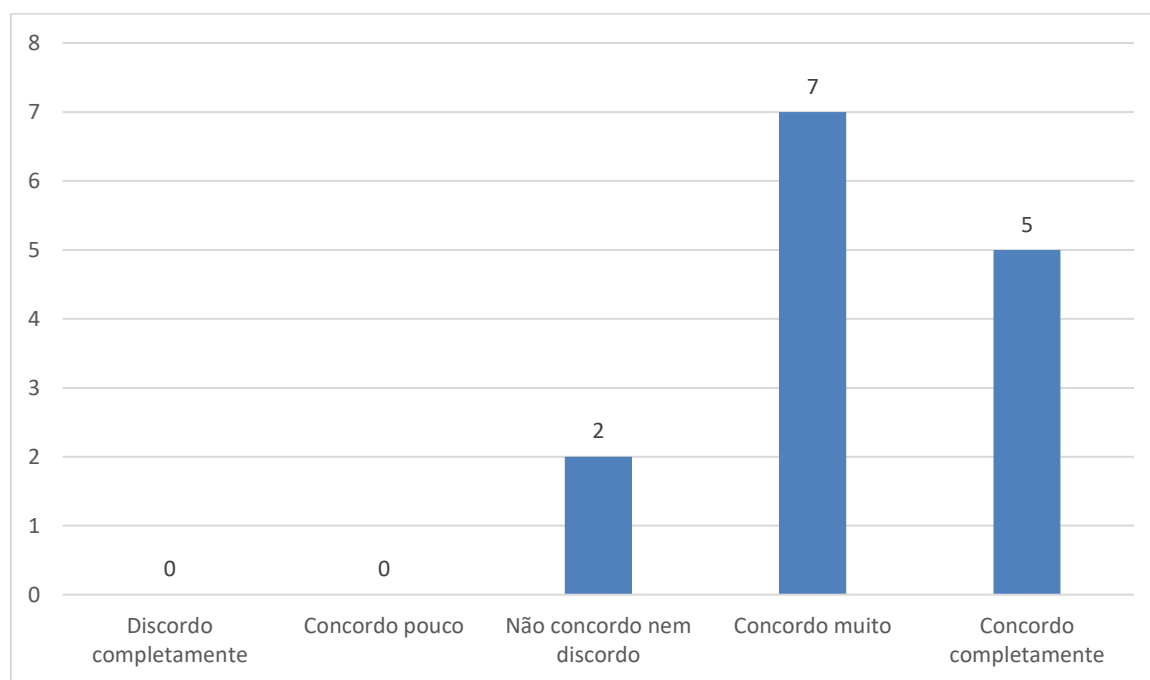
Médias e desvios-padrão das variáveis referentes às chefias

Dimensões	Média	Desvio-Padrão
Apoio Superiores	4.00	0.60
Sanções dos Superiores	1.63	0.48
Mudança Comportamental dos colaboradores	3.33	0.75

Em relação à questão sobre o impacto positivo no desempenho dos colaboradores, as chefias concordam na sua maioria que o impacto da formação é positivo ($n = 12$) (Figura 5.2).

Figura 5.2.

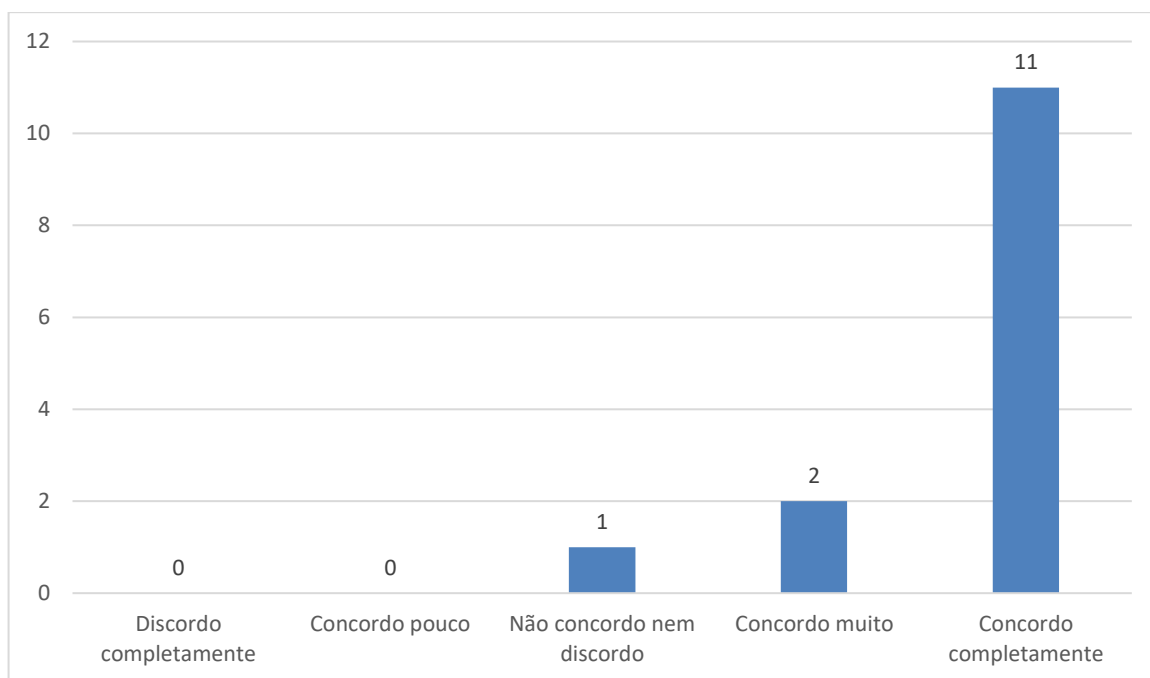
Frequência de resposta à questão: “Considero que as ações frequentadas pelos colaboradores têm um impacto positivo no seu desempenho”



Observa-se na figura 5.3 que também a maioria das chefias ($n = 13$) concorda que a formação representa uma mais-valia, não só para a organização, mas também para os seus colaboradores

Figura 5.3.

Frequência de resposta à questão: “Considero que a formação profissional é uma mais-valia para a organização e para os colaboradores”



CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo principal de investigação o estudo da transferência de aprendizagens dos colaboradores da autarquia farensense para o contexto real de trabalho. Dada a importância da avaliação das transferências das aprendizagens para o local de trabalho, este estudo teve como objetivos: 1) observar quais os fatores que mais influenciam a transferência de aprendizagens para o local de trabalho; e 2) observar o efeito dos quatro grandes fatores do *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* sobre a eficácia geral da formação. Tendo em vista uma melhor compreensão dos fatores que afetam a transferência das aprendizagens para o local de trabalho, foi ainda objetivo desta investigação, observar as percepções dos supervisores sobre esta temática, nomeadamente no que respeita ao apoio, sanções e mudanças comportamentais dos colaboradores, bem como aferir a importância que a formação profissional assume no impacto do desempenho e sua mais-valia.

Com uma amostra de 105 colaboradores, os resultados mostram que, tendo por base as 16 dimensões do *LTSI* de uma forma muito generalista, os fatores considerados mais importantes pelos trabalhadores para que a transferência da formação ocorra são a “motivação para transferir”, “expectativas de desempenho”, “autoeficácia de desempenho” e “preparação prévia dos formandos”. A dimensão que apresentou valores de média mais altos foi a motivação para transferir, o que nos indica o que, neste local de trabalho, existe uma persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho, ou seja, as aprendizagens obtidas pelos formandos são bem aceites por parte dos serviços criando assim este interesse na aplicação das transferências de aprendizagens no local de trabalho após a frequência de ações de formação. As expectativas de desempenho foram uma das dimensões igualmente mais valorizada. Os sujeitos, quando questionados acerca dos benefícios da formação, reconhecem que esta aumenta a sua produtividade e obtêm um melhor desempenho quando tentam aplicar o que aprenderam na formação. Este resultado indica que os participantes na ação de formação a consideraram significativa e útil para o seu desempenho profissional, existindo assim a expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função. Outro valor de destaque nas valorações mais altas corresponde à autoeficácia de desempenho, que nos indica a confiança nos trabalhadores na aplicação dos conhecimentos aprendidos no contexto de trabalho, ou seja, os trabalhadores acreditam que são capazes de mudar o seu desempenho quando assim o desejarem. Também a preparação prévia dos formandos surge como um fator importante na transferência das aprendizagens, indicando que os colaboradores estão preparados para participar na ação de formação.

Observa-se assim, que duas das dimensões com mais impacto na transferência das aprendizagens pertencem ao fator influências secundárias (autoeficácia de desempenho e preparação prévia dos formandos) e as outras duas ao fator motivação (motivação para transferir e expectativas de desempenho). Este resultado vai ao encontro da literatura, já que de acordo com Holladay e Quinones (2003) a autoeficácia de desempenho é uma das características individuais com mais impacto na transferência da formação, indicando que os formandos com níveis mais elevados de autoeficácia apresentam uma maior tendência para transferir a formação para o local de trabalho, apresentando igualmente uma relação com a motivação para transferir (Holladay & Quinones, 2003). Também a preparação prévia dos formandos assume grande relevo, já que se relaciona com o grau de envolvimento dos formandos no diagnóstico de necessidades, planeamento da formação, expectativas da formação e possibilidade de escolha (Holton, 1996). A motivação para transferir é, segundo Holton (2005), um fator determinante para que a transferência das aprendizagens para o local de trabalho ocorra, e as condições para que a transferência ocorra prendem-se com questões relativas à motivação dos formandos, seja para aprender, seja para transferir as aprendizagens (Kirkpatrick, 2006). Esta ligação entre fatores e dimensões é reforçada igualmente pelo valor de correlação entre as variáveis, tendo-se observado valores de correlação elevados entre estas quatro variáveis. Estes resultados sugerem também que os colaboradores da amostra atribuem elevada importância ao desempenho (autoeficácia e expectativas de desempenho), fatores estes associados por natureza, ao sistema de recompensas e de prémios, já que um bom desempenho pode funcionar como fator diferenciador e dar lugar a recompensas e/ou promoção.

Em lado oposto podemos referir que os fatores com menos influência para que a transferência da formação ocorra no caso da autarquia farensense são os “outcomes pessoais negativos” e as “ansões do supervisor”. O valor mais baixo nas variáveis em estudo, diz respeito às ansões do supervisor, indicando que os colaboradores não percecionam respostas negativas dos supervisores quando utilizam a formação no local de trabalho. Constata-se assim, que os superiores hierárquicos, não se opõem à frequência de ações de formação, sendo este um aspeto bastante positivo na oportunidade de transferência de aprendizagens para o local de trabalho, fomentando assim a mudança e melhoria dos serviços em que os trabalhadores estão inseridos. Segundo Bates et al. (2000), se as chefias demonstrarem oposição à aplicação da formação, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho. Este facto pode ainda ser suportado pelos resultados obtidos no fator ambiente de trabalho sentido pelos colaboradores em relação às suas chefias, onde surgem correlações fortes entre as expectativas de

resultado e o feedback de desempenho, bem como as sanções do supervisor que se correlacionam de forma negativa com as expectativas de desempenho. Outro valor de baixo relevo respeita à variável *outcomes* pessoais negativos que indica o grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos. Ou seja, os trabalhadores da amostra têm a percepção de que a não aplicação da formação no local de trabalho não trará consequências como sanções, penalizações ou repreensões no local e trabalho.

No que concerne ao segundo objetivo desta investigação, todas as hipóteses levantadas se confirmaram. Assim, em relação à H1 “A eficácia da formação é influenciada pelas influências secundárias” esta foi confirmada, tendo-se observado que a preparação prévia dos formandos e a autoeficácia são preditores da eficácia geral da formação, em particular do desempenho de aprendizagem, que corresponde a uma melhoria ou mudanças no conhecimento dos formandos. Este fator explica cerca de 48% da eficácia geral da formação.

Em relação à segunda hipótese “A eficácia da formação é influenciada pela motivação”, observou-se que o fator motivação é preditor da eficácia da formação, mas que apenas as variáveis: motivação para transferir e expectativas de desempenho, se apresentam como preditoras. A variável expectativas de resultado, embora tenha apresentado valores de correlação com a eficácia da formação e suas dimensões, não apresentou um contributo estatisticamente significativo. Este fator explica cerca de 62% da eficácia geral da formação.

A terceira hipótese “A eficácia da formação é influenciada pelo ambiente/clima de trabalho”, foi igualmente confirmada, sendo que este fator explica cerca de 31% da eficácia da formação.

Por último, a H4 “A eficácia da formação é influenciada pelas capacidades dos formandos” foi de igual modo confirmada, sendo o fator capacidades dos formandos responsável por 38% da eficácia geral da formação. A eficácia da formação, focada no estudo dos fatores relacionados com a formação, dos fatores individuais e dos fatores organizacionais que influenciam o processo da formação antes, durante e depois da mesma ter terminado (Alvarez et al., 2004), é um fator de extrema importância no contexto formativo, pois assume-se como um elemento necessário para melhorar a produtividade das organizações e desenvolver as competências e conhecimentos dos colaboradores. Assim, estes resultados permitem observar que os fatores com maior influência na eficácia da formação são a motivação e as influências secundárias.

Foi ainda objetivo deste estudo observar as perceções dos supervisores sobre a temática da transferência das aprendizagens para o local de trabalho. Com uma amostra de 14 chefias, os resultados mostram que as chefias, na generalidade, consideram que o seu apoio é o fator que mais predomina na transição das transferências das aprendizagens para o local de trabalho, e que, por norma, não existem sanções pela aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação. Este resultado é corroborado pela perceção dos colaboradores, cujo valor de média da variável sanções dos supervisores foi igualmente baixo. Embora as chefias considerem que a mudança comportamental dos colaboradores é um fator de pouca visibilidade, a maioria defende que as ações de formação, que os colaboradores frequentam, têm um impacto significativamente positivo no desempenho das suas funções, sendo estas ações de formação fundamentais para uma evolução ao nível organizacional e pessoal, quer dos colaboradores, quer dos serviços que integram.

Entende-se assim que as organizações em geral e as chefias e/ou superiores hierárquicos em particular devem fomentar o seu suporte aos colaboradores e reforçar a utilização da formação no local de trabalho, evitando respostas negativas, como sanções, quando os colaboradores utilizam os conhecimentos adquiridos em contexto formativo. As organizações devem apostar na formação das chefias para o acompanhamento, incentivo e entrosamento de novas competências aprendidas, diminuindo possíveis oposições à aplicação de novos comportamentos ligados à transferência das aprendizagens para o local de trabalho.

Em termos de limitações podemos salientar o tamanho da amostra em estudo, que não permite uma generalização dos resultados ao universo dos recursos humanos do município de Faro. No entanto, este estudo permitiu apreender um pouco melhor os fatores que contribuem para a transferência da formação para a função. Uma segunda limitação está relacionada com o facto de o instrumento ter sido utilizado com referência à formação em geral e não relativamente a uma ação de formação específica. Também não foi possível aplicar o instrumento em dois momentos distintos, um pré-formativo e outro pós-formativo, pois o foco foi a generalização de ações de formação e não uma formação em específico, o que impossibilitou determinar a transferência de competências antes e depois de uma ação de formação. Uma terceira limitação está associada respeita ao facto de a transferência das aprendizagens da formação para o local ter sido medida através de uma medida baseada na perceção dos respondentes, o que poderá ter influenciado os resultados obtidos (e.g., Velada, 2007). De acordo com Chatterjee et al. (2018) muitos dos itens do LTSI medem as perceções

do participante sobre os fatores que provavelmente promoverão ou não a transferência de aprendizagem, e estas perceções são moldadas por experiências e interações dos indivíduos. Assim, um colaborador pode ser inspirado por um colega cujo desempenho melhorou depois de este ter aplicado os novos conhecimentos adquiridos na formação e posteriormente ter sido recompensado, atribuindo assim um maior peso aos fatores relacionados com o desempenho. Tal questão reforça a problemática e a complexidade do processo de avaliação da formação, pelo que estudos futuros devem reforçar o uso de instrumentos adicionais para aferir a mudança no desempenho (antes e depois da formação) recorrendo a medidas diretas e objetivas do desempenho da função dos formandos e, sempre que possível, recolher dados de várias fontes (e.g., supervisores, pares e subordinados) para reforçar as avaliações dos formandos. O recurso a entrevistas semi-diretivas poderá contribuir para obter mais informações relativamente à transferência das aprendizagens, complementando o LTSI. Investigações futuras podem debruçar-se sobre a análise do comportamento antes, imediatamente após e algum tempo depois da formação ter terminado. Tendo em vista uma determinação mais rigorosa das mudanças comportamentais e para aferir se estas se devem, ou não, à aplicação da formação no local de trabalho e se se observam ao longo do tempo. Estudos futuros devem também procurar reforçar a determinação dos fatores que influenciam a transferência das aprendizagens e a motivação para transferir, observando o efeito de variáveis sociodemográficas, variáveis de carácter situacional (e.g., estilo de gestão e liderança, o suporte dos colegas, a disponibilização de recursos), avaliar a perceção de resistência à mudança dos colaboradores, e ainda a avaliação das ações de formação realizadas e frequentadas pelos colaboradores. Apesar de existirem alguns estudos realizados em Portugal sobre a transferência de aprendizagens para o local de trabalho, onde foram analisadas e comparadas as variáveis em estudo, existem poucas referências a estudos aplicados à esfera da função pública da administração local. Tal facto impossibilitou estabelecer uma comparação com outros resultados de colaboradores da função pública, limitando a discussão dos resultados. Sugere-se assim, que investigações futuras utilizem amostras de maior dimensão, alargando o contexto de aplicação deste estudo a trabalhadores da função pública de uma cidade ou região, ou ainda a trabalhadores do setor privado para futura comparação.

Os fatores percecionados como influenciadores da transferência das aprendizagens de formação, permitem delinear algumas estratégias tendo em vista o reforço da transferência, nomeadamente a aposta na informação prévia aos formandos sobre a formação antes da sua

participação, aumentando assim as suas intenções para transferir e aplicar no seu contexto de trabalho o que aprenderam na formação (Baldwin & Magjuka, 1991). Por outro lado, a presença de recompensas associadas ao desempenho pode também impactar positivamente a aplicação de novos conhecimentos adquiridos na formação.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu perceber indicadores precisos que contribuem para a influência das aprendizagens para o local de trabalho, no caso específico, dos trabalhadores da autarquia farenses. Os resultados alcançados abrem a porta a novos caminhos que se podem equacionar ao nível prático, e que podem ser aplicados pelas chefias ligadas aos departamentos de Recursos Humanos e Formação, dando o exemplo da divisão da autarquia farenses, a Divisão de Valorização e Recursos Humanos, para que se agilize a intensidade da aplicação das transferências de competências para o contexto de trabalho. Essa aplicação poderá aferir ao longo do tempo essa transferência, os comportamentos, antes e depois da formação, e se os mesmos perduram ao longo do tempo. É também fundamental que se avalie o nível de motivação dos trabalhadores da autarquia, identificando necessidades de remodelação de ações de formação que melhorem significativamente a aplicação das novas competências, fomentando uma maior produtividade laboral e motivação entre pares.

Em síntese, a formação profissional assume um papel central perante desafios como a globalização, o envelhecimento populacional, a utilização progressiva das novas tecnologias e a consequente premência de aquisição e atualização de competências. Embora o nível mais importante e mais difícil de todos seja determinar quais dos resultados finais ocorrem devido à frequência e participação num programa de formação (Kirkpatrick, 2009), avaliar a formação e a transferência das aprendizagens é condição necessária e desejável para o desenvolvimento e evolução das organizações e do seu capital humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdul Aziz, S. F. (2015). Developing general training effectiveness scale for the Malaysian workplace learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 47-56. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p47>
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451–474. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A Meta-Analysis Of The Relations Among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Almeida, A., & Alves, N. (2011). A Formação Profissional nas Empresas Portuguesas: Entre a Tradição e os Desafios da Competitividade. *II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional* (pp. 121-136). Lisboa: ISCTE.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385–416. <https://doi.org/10.1177/1534484304270820>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The Perils Of Participation: Effects Of Choice Of Training On Trainee Motivation And Learning. *Personnel Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1111/J.1744-6570.1991.Tb00690.X>
- Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.726872>
- Bates, R., Holton, E. F., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42. <https://doi.org/10.1080/136788600361920>

- Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31(4), 569–578. <https://doi.org/10.1177/009102600203100412>
- Caetano, A (2001). Mudança e intervenção organizacional. In J. M. Ferreira, J. Neves & A. Caetano, *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 531-542). McGraw-Hill Higher Education.
- Caetano, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da formação: Estudos em organizações Portuguesas*. Livros Horizonte.
- Caetano, A., & Velada, A. (2007). Motivação para transferir para o local de trabalho. *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 4, 3-16. https://www.academia.edu/12935823/Avaliação_da_formação_profissional_O_problema_da_transferência
- Caetano, A., & Velada, R. (2007). *O problema da transferência na formação profissional*. *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2010). *Novo Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Leya.
- Campbell, J. P., & Kuncel, N. R. (2002). Individual and team training. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, Vol. 1. Personnel psychology* (pp. 278–312). Sage Publications Ltd.
- Carbery, R., & Garavan, T. N. (2005). Organisational restructuring and downsizing: issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 488–508. <https://doi.org/10.1108/03090590510610272>
- Cardim, J. (1999), *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*.

CEDEFOP https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf

Chatterjee, A., Pereira, A. & Sarkar, B. (2018). Learning transfer system inventory (LTSI) and knowledge creation in organizations. *The Learning Organization*, 25(5), 305-319. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2016-0039>

Chiavenato, I. (2020). *Gestión del talento humano : el nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. Mcgrawhill.

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. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x>

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>

Cruz, J. (1999). *Formação Profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Edições Sílabo.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 251. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa

DRE (2021). Diário da República Eletrónico [Online]. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/289058/details/maximized>

Fialho, J., Silva, C., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais e políticas públicas e estratégias de ação*. Edições Sílabo.

Ford, J. K., Quiñones, M. A., Seago, D. J., & Sorra, J. S. (2006). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511–527. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00858.x>

Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C. & Marques, C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Edições Sílabo.

Groot, W., & De Brink, H. M. V. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics*, 32(5), 573–581. <https://doi.org/10.1080/000368400322471>

- Guedes, F. J. N. (1930). *Notas sobre a instrução profissional*. Lisboa Direção.
- Holladay, C. L., Knight, J. L., Paige, D. L., & Quiñones, M. A. (2003). The influence of framing on attitudes toward diversity training. *Human Resource Development Quarterly*, 14(3), 245–263. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1065>
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>
- Holton III, E. F., & Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. <https://www.ltsi.univ-rennes1.fr/wiki/System/ReferenceManual>
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- IEFP (2018). Instituto de Emprego e Formação Profissional [Online] <https://www.iefp.pt/formacao>
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ515660>
- Kirkpatrick, D. L. (2009) *Implementing the four levels. A practical guide for effective evaluation of training programs*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kozlowski, S. W. J., & Salas, E. (1997). An organizational systems approach for the implementation and transfer of training. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, & M. S. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 247-287). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kraiger, K., McLinden, D., & Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337–351. <https://doi.org/10.1002/hrm.20028>
- Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 41. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 59/2008 de 11 de Setembro Diário da República, 1.ª série — N.º 176. Assembleia da República. Lisboa
- Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 30. Assembleia da República. Lisboa.
- Maguire Lewis, M. (2005). The drama of international business. *Journal of European Industrial Training*, 29(7), 593–598. <https://doi.org/10.1108/03090590510621072>
- Maignant, A. (2003). *A gestão da formação* (2ª ed.). D. Quixote.
- Marques, V. C. O. (2007). *A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens: um caso na força aérea portuguesa* [Dissertação de mestrado]. Lisboa: ISCTE.
- Muchinsky, P. M. (2005). *Psychology applied to work*. Wadsworth.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497–523. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x>
- Nunes, E. D. S. C. G. (2006). *Avaliação do impacto da formação profissional em instituições de saúde* [Tese de Doutoramento]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nunes, F., & Vala, J. (2000). Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. In A. Caetano & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas* (pp. 121-149). RH Editora.
- Pfeffer, J. (1994). *Vantagem competitiva através de pessoas*. Makron Book.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2016). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Routledge.

- Ramos, V., Rey-Maqueira, J., & Tugores, M. (2004). The role of training in changing an economy specialising in tourism. *International Journal of Manpower*, 25(1), 55-72. <https://doi.org/10.1108/01437720410524992>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 de 7 de Novembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 214. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 89/2010 de 17 de Novembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 223. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Schonewille, M. (2001). Does training generally work? Explaining labour productivity effects from schooling and training. *International Journal of Manpower*, 22(1/2), 158-172. <https://doi.org/10.1108/01437720110386467>
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399–441. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Taylor, P. J., Lamers, A., Vincent, M. P., & O’Driscoll, M. P. (1998). The validity of immediate and delayed self-reports in training evaluation: An exploratory field study. *Applied Psychology*, 47(4), 459–479. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1998.tb00038.x>
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353–374. <https://doi.org/10.1177/1094428105280055>
- Velada, A. R. R. (2008). Avaliação da eficácia da formação profissional: fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho [Tese de Doutoramento]. ISCTE, Lisboa.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and training human resources in organizations* (No. C10 25). Harper Collins Publishers.

- 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. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070107>
- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195. <https://doi.org/10.1002/hrdq.7>

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário às Chefias

Questionário dirigido às Chefias

A presente investigação decorre no âmbito do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, estando relacionada com a temática da Transferência das Aprendizagens para o local de trabalho.

Os dados recolhidos neste questionário são utilizados somente para fins de investigação, respeitando a confidencialidade. Agradecemos, desde já, a sua participação e colaboração através da resposta ao preenchimento do questionário que se segue, que demora aproximadamente 10 minutos.

Não há respostas certas ou erradas, apenas nos interessa a sua opinião. O responsável pela investigação encontra-se disponível para qualquer esclarecimento acerca do estudo.

Investigador: Carlos Mota (cmota@cm-faro.pt)

Declaração de Consentimento Informado

Fui informado(a) sobre os objetivos e condições de participação nesta investigação. Sinto-me esclarecido(a) e aceito participar neste estudo de forma voluntária, autorizando a utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação nas condições previamente apresentadas.

Ao preencher o presente questionário declaro que dou consentimento ao investigador.

Caracterização Chefias

Género	
Feminino	
Masculino	

Idade

Habilitações Literárias	
Ensino Primário	

Categoria Profissional/ Comissão de Serviço	
Técnico Superior	

Ensino Básico		Chefe de Divisão	
Ensino Secundário		Dirigente	
Licenciatura		Outra	
Pós-Graduação		Qual o departamento / Divisão que dirige?	
Mestrado			
Doutoramento			

Anos de Serviço		Quantos colaboradores dirige? *	
< 5 anos		<10 colaboradores	
5 a 10 anos		10 a 20 colaboradores	
10 a 15 anos		20 a 50 colaboradores	
> 15 anos		> 50 colaboradores	

Relativamente à formação que os seus subordinados frequentam, responda às seguintes questões

	DISCORDO COMPLETAMENTE	CONCORDO POUCO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO MUITO	CONCORDO COMPLETAMENTE
A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de intervalos que tem a seguinte configuração: 1 (discordo completamente) 2 (concordo pouco) 3 (nem concordo nem discordo) 4 (concordo muito) 5 (concordo completamente)					
1. Reúno-me regularmente com o meu subordinado para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao tentar utilizar o que aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
2. O meu subordinado reúne-se comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
3. O meu subordinado demonstra interesse sobre o que aprendeu na formação.	1	2	3	4	5

4. Estabeleço objetivos que encorajam o meu subordinado a utilizar o que aprendeu na formação profissional.	1	2	3	4	5
5. Comunico ao meu subordinado se está a fazer um bom trabalho quando utiliza os conhecimentos aprendidos na formação.	1	2	3	4	5
6. Ajudo o meu subordinado a estabelecer objetivos realistas para o desempenho das suas funções baseado no que aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
7. Irei contrariar o meu subordinado se aplicar no trabalho o que aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
8. Opor-me-ei a que o meu subordinado utilize as novas técnicas que aprendeu.	1	2	3	4	5
9. Penso que o meu subordinado será menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas.	1	2	3	4	5
10. Oponho-me a que o meu subordinado utilize as técnicas aprendidas na formação.	1	2	3	4	5
11. Não irei apreciar o facto do meu subordinado fazer as coisas da maneira como aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
12. Não considero que a formação que o meu subordinado frequentou irá ajudar a fazer o seu trabalho .	1	2	3	4	5
13. Utilizaria técnicas diferentes daquelas que o meu subordinado aprendeu na formação.	1	2	3	4	5
14. Penso que o meu subordinado está a ser ineficaz quando utiliza as técnicas aprendidas.	1	2	3	4	5
15. Sou crítico relativamente à formação que o meu subordinado frequentou.	1	2	3	4	5
16. O meu subordinado utiliza técnicas de trabalho diferentes desde que voltou da formação.	1	2	3	4	5
17. O meu subordinado alterou a forma de trabalhar desde que voltou da formação.	1	2	3	4	5
18. O meu subordinado alterou a forma de gerir o seu trabalho desde que voltou da formação.	1	2	3	4	5
19. Considero que as ações frequentadas pelos colaboradores têm um impacto positivo no seu desempenho.	1	2	3	4	5
20. Considero que a formação profissional é uma mais-valia para a organização e para os colaboradores.	1	2	3	4	5

ANEXO 2 – Questionário aos Colaboradores

Questionário dirigido aos Colaboradores

A presente investigação decorre no âmbito do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, estando relacionada com a temática da Transferência das Aprendizagens para o local de trabalho.

Os dados recolhidos neste questionário são utilizados somente para fins de investigação, respeitando a confidencialidade. Agradecemos, desde já, a sua participação e colaboração através da resposta ao preenchimento do questionário que se segue, que demora aproximadamente 25 minutos.

Não há respostas certas ou erradas, apenas nos interessa a sua opinião. O responsável pela investigação encontra-se disponível para qualquer esclarecimento acerca do estudo.

Investigador: Carlos Mota (cmota@cm-faro.pt)

Declaração de Consentimento Informado

Fui informado(a) sobre os objetivos e condições de participação nesta investigação. Sinto-me esclarecido(a) e aceito participar neste estudo de forma voluntária, autorizando a utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação nas condições previamente apresentadas.

Ao preencher o presente questionário declaro que dou consentimento ao investigador.

Caracterização Colaboradores

Género		Idade	Categoria Profissional/	
Feminino			Assistente Operacional	
Masculino			Assistente Técnico	
			Técnico Superior	
			Carreira Especial	
Habilitações Literárias		Anos de Serviço		

Ensino Primário		< 5 anos	
Ensino Básico		5 a 10 anos	
Ensino Secundário		10 a 15 anos	
Licenciatura		> 15 anos	
Pós-Graduação			
Mestrado		Qual a divisão/departamento que está afeto?	
Doutoramento			

Learning Transfer Sistem Inventory Versão 4 (Direitos reservados)

Pense na última ação de formação que realizou e responda às seguintes questões

A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de intervalos que tem a seguinte configuração: 1 (discordo completamente) 2 (concordo pouco) 3 (nem concordo nem discordo) 4 (concordo muito) 5 (concordo completamente)

	DISCORDO COMPLETAMENTE	CONCORDO POUCO	NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO MUITO	CONCORDO COMPLETAMENTE
1. Posso enumerar todas as coisas importantes que aprendi na formação.	1	2	3	4	5
2. Sei como resolver certos problemas de trabalho usando as técnicas e conhecimentos que aprendi na formação.	1	2	3	4	5
3. Sei como trabalhar de forma mais eficiente usando o conhecimento aprendido na formação.	1	2	3	4	5
4. Tenho capacidade de colocar em prática as competências/técnicas que aprendi na formação.	1	2	3	4	5
5. As minhas competências pessoais melhoraram depois de participar na formação.	1	2	3	4	5
6. Sinto-me mais competente e profissional a realizar certas tarefas depois de participar na formação.	1	2	3	4	5
7. O meu desempenho no trabalho melhorou depois de aplicar os conhecimentos/técnicas aprendidas na formação.	1	2	3	4	5
8. A produtividade do meu departamento melhorou devido aos conhecimentos que adquiri na formação e que utilizo de forma indireta ou indireta.	1	2	3	4	5
9. O que aprendi na formação melhorou o meu desempenho profissional e conseqüentemente o meu desempenho organizacional.	1	2	3	4	5

10. Tenho contribuído, direta ou indiretamente, para melhorar a reputação da organização devido aos resultados da formação.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---