



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Transferência da formação: O Papel Moderador da Cultura Organizacional

**Ana Rita Arêde Soveral Cacela**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientador:

Doutor Nelson Ramalho, Professor Auxiliar,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro de 2012



## Resumo

A presente investigação tem por objetivo testar os eventuais efeitos de moderação que a cultura organizacional poderá exercer na relação entre transferência da formação e a aprendizagem organizacional. Com esta finalidade foi usada uma amostra composta por 292 indivíduos, de duas empresas direcionadas por uma cultura de objetivos e regras, respetivamente (Quinn & Rohrbaugh, 1983). As respostas a um questionário, composto pelas escalas Learning Transfer System Inventory (LTSI) e Questionário de Capacidade de Aprendizagem Organizacional, mostram que a cultura hierarquia está associada a menor capacidade de aprendizagem organizacional e de transferência quando comparada com a cultura de mercado. Mostraram igualmente que os preditores de transferência da formação que predizem a AO diferem consoante a cultura assim indicando que as dinâmicas de transferência da formação são sensíveis à cultura organizacional.

### **Palavras-chave**

Avaliação da formação; Transferência da formação; Aprendizagem Organizacional; Cultura Organizacional; Formação profissional em contexto de trabalho.

## Abstract

The present study intends to test the eventual moderator effects that organizational culture may exert in the relation between training transfer and organizational learning. With this goal in mind we collected 292 answers from employees from two organizations with a goal culture and a rules culture respectively (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Answers to Learning Transfer System Inventory (LTSI) and the Organizational Learning Capacity Scale (OL), showed that hierarchical culture, compared to market culture, is associated with a lower capacity to learn as well as lower training transfer. It also showed that training transfer predictors of OL change according with the culture thus indicating that training transfer dynamics are sensible to organizational culture.

## Keywords

Evaluation of training; Training transfer; Organizational learning; Organizational culture; Professional training in work environment.

## Agradecimentos

A todos os que me apoiaram ao longo destes meses de trabalho eu quero agradecer ...

Ao Professor Doutor Nelson Ramalho, pela sua disponibilidade, orientação, partilha de conhecimentos e experiência, por toda a ajuda fundamental que forneceu para a conclusão desta etapa académica

À minha mãe, avós, irmão e pai sem os quais nada faria sentido, nem seria possível. Agradeço pela ajuda, suporte, contenção das minhas ansiedades, compreensão e preocupação, por terem estado sempre presentes e por terem acreditado em mim

Ao Miguel, pelo apoio e presença constantes, pela compreensão, incentivo ao longo desta etapa e confiança nas minhas capacidades

À equipa de RH, à Dra. Elsa Carvalho e Dra. Vanessa Pereira, pela forma como me receberam, pela ajuda, oportunidade de recolha de dados e desenvolvimento do presente trabalho

Por último e não menos importante, a todos os colaboradores de ambas as empresas pela disponibilidade que mostraram, facilitando a concretização deste trabalho



## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Formação “Profissional” e Aprendizagem.....	2
1.2. Avaliação da Formação e Avaliação da Eficácia da Formação .....	5
1.3. Acomodação entre Transferência da Formação e Aprendizagem “Organizacional” .....	8
1.4. Cultura Organizacional (Empresa Pública vs Privada).....	13
1.5. Hipóteses de Estudo e Modelo de Análise.....	17
2. MÉTODO.....	19
2.1 Amostra.....	19
2.2 Instrumento .....	22
2.2.1. <i>Questionário de Capacidade de Aprendizagem Organizacional</i> .....	23
2.2.2. <i>Inventário LTSI</i> .....	23
2.3. Variáveis e a sua Operacionalização.....	24
3. RESULTADOS .....	27
4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO .....	37
5. REFERÊNCIAS .....	43





## 1. INTRODUÇÃO

A modernidade manifestada através da globalização, da agilização dos processos de trabalho e negócio, da virtualização das relações profissionais trouxe consigo modelos de competitividade ancorados progressivamente na capacidade de inovação. Em termos organizacionais, a inovação implica processos facilitadores da aprendizagem, ao nível individual e organizacional. A aprendizagem surge atualmente como incitador da competitividade e os meios como essa aprendizagem é concretizada surgem como um novo imperativo gestor, nomeadamente a formação profissional enquadrada num modelo de desenvolvimento ao longo da vida.

Alinhando com esta tendência, tem vindo a impor-se no contexto organizacional a formação para adultos, tanto a nível académico como profissional, tendo inclusive ganho foros de imposição legal, na medida em que “Ao trabalhador deve ser assegurada, no âmbito da formação contínua, um número mínimo de 35 horas anuais de formação certificada” (artigo 125º n.º 4, código do trabalho, 2012). Apesar da maioria dos estudiosos reconhecerem a lógica desta cadeia de valor “formação – aprendizagem – inovação – competitividade” há, na literatura da especialidade, dúvidas recorrentes sobre a sua eficácia (Hung, 2010). É neste âmbito que surgem vários estudos que evidenciam a dificuldade em envolver o adulto na formação, na medida em que os agentes implicados neste processo de aprendizagem muitas vezes encaram-no como uma obrigação ou como uma forma de passar o tempo (Câmara, Rodrigues & Guerra, 2007). Estes pressupostos põem em causa os princípios básicos da formação degenerando o seu real valor e benefícios para as empresas, comprometendo todo o edifício lógico de promoção da inovação.

É devido à importância atribuída a esta atividade a par da natureza recorrente das dúvidas sobre a sua eficácia, que se justifica explorá-la em maior profundidade. Neste sentido, a presente investigação inscreve-se na área da Formação e Desenvolvimento de adultos em contexto profissional e pretende articular três elementos chave neste domínio: a transferência da formação para o local de trabalho; a aprendizagem organizacional; e a cultura organizacional.

Pode verificar-se que o foco da literatura recai frequentemente, na formação em si e nos instrumentos de avaliação que medem a sua eficácia, ou nos fatores que possibilitam a sua transferência para o local de trabalho, assumindo o elo natural entre os facilitadores dessa transferência e a aprendizagem organizacional. Do mesmo modo, a literatura tem escassamente sistematizado os fatores contextuais que interferem nestes processos, ou seja, as variáveis

que operam como moderadores e mesmo entre estes moderadores (tratados na prática como preditores) são de natureza proximal. Isto é, prendem-se com variáveis estruturais ligadas ao contexto de trabalho ou formação, esquecendo fatores contextuais distais de caráter intrínseco, tais como, a natureza pública versus privada das organizações. Partindo desta constatação, este estudo pretende compreender o papel moderador que estes fatores contextuais distais exercem na relação entre os fatores promotores da transferência da formação e a aprendizagem organizacional.

### 1.1. Formação “Profissional” e Aprendizagem

A definição de formação profissional tem vindo a ganhar forma ao longo dos tempos. A determinado momento foi classificada como um processo deliberado e estruturado, para favorecer conhecimentos, técnicas ou normas, com o intuito de provocar a mudança comportamental em ambiente de trabalho e desenvolver o desempenho individual e a eficácia organizacional. Atualmente, a formação é vista como um processo permanente e contínuo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências, flexibilidade, pluridisciplinaridade, relacionamento e cognição dos formandos (Neves, 2007).

Múltiplos fatores contribuíram não só para o desenvolvimento do conceito de formação, como também para a sua complexidade e crescimento em termos de processo. Um dos factores promotores desse desenvolvimento remete para os reflexos da formação no mundo do trabalho, provenientes do acelerado ritmo do progresso científico e tecnológico registado nas últimas décadas que promove consecutivas reformas nos processos produtivos organizacionais (Pereira, 1996). Tal situação tem vindo a exigir aos colaboradores uma maior capacidade de adaptação às novas metodologias de trabalho o que leva conseqüentemente, a uma maior aposta na qualificação dos recursos humanos, sempre no intuito de promover uma preparação profissional adequada como resposta às inevitáveis mudanças nas organizações. Assim, uma formação ajustada às exigências dos novos métodos de trabalho possibilita ao colaborador o conhecimento adequado sobre o funcionamento e potencialidades dos modernos recursos tecnológicos e, através do seu enriquecimento pessoal e profissional ser capaz de gerir de forma adequada os problemas que ocorrem no seu quotidiano laboral, melhorando assim o seu desempenho (George & Jones, 2006). Em suma, se as inovações nos sistemas produtivos não forem acompanhadas por ações de formação acomodadas às novas realidades de trabalho, as organizações correm o risco de condicionar, no seio dos grupos profissionais afetados por essas transformações, a sedimentação de atitudes e comportamentos desajustados (Pereira,

1996). Tal fato, poderá trazer consequências ao nível da produtividade dos colaboradores, bem como, no crescimento e adaptação das organizações às novas exigências dos mercados.

Para além do crescimento tecnológico, as competências agora valorizadas pelos empregadores em termos de iniciativa, inovação, capacidade de adaptação a novas situações de trabalho, capacidade de comunicação, capacidade de trabalhar em equipa, entre outras, requerem mais informação e conhecimento, o que pressupõe dotar de maior qualidade as formações e tornar as aprendizagens profissionais mais frequentes em contexto organizacional (Neves, 2007). Assim sendo, a formação deveria ser capaz, não só de contribuir para a afluência e sistematização simultânea de conhecimentos teóricos e práticos, capazes de potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional no local de trabalho, como também de garantir aos indivíduos a aquisição de conteúdos formativos ajustados à sua permanente empregabilidade e mobilidade, para outras funções ou até mesmo para outras organizações (Neves, 2007).

Dada a importância que atualmente a qualidade dos recursos humanos tem para o sucesso empresarial podemos considerar que a formação profissional é uma mais valia ao dispor das empresas na definição e implementação de estratégias que promovam o seu melhoramento e crescimento. Assim sendo, a formação deverá corresponder simultaneamente ao incentivo da satisfação profissional dos colaboradores e ao desenvolvimento de altos padrões de performance económica nas organizações (Caetano & Vala, 2007). Por outras palavras, Peretti (1997 cit. in Caetano & Vala, 2007), assume que a formação terá como finalidade, não só, a de ajustar os recursos humanos às mudanças estruturais e modificações das condições de trabalho consequentes da evolução tecnológica e do contexto económico, como também, estabelecer e assegurar as inovações e alterações necessárias ao desenvolvimento da empresa. Assim, a formação deverá também maximizar a eficácia e a proliferação da organização contribuindo positivamente para os resultados do negócio (Câmara et al., 2007).

Outro dos fatores que contribui para a constante transformação do conceito de formação, e consequentemente das práticas formativas, são os paradigmas de gestão vigentes nas organizações. Deste modo, sempre que a formação se encontre sob influência dos Modelos Clássicos tenderá a seguir metodologias mais transmissivas patentes nos objetivos de gestão tayloristas. Neste sentido, a chefia acabará por mostrar e explicar os modos de execução do trabalho corrigindo os erros ao trabalhador que mediante este processo deverá aprender a sua função (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2006). Verifica-se uma formação transmissiva, demonstrativa e individualizada exibindo um grande distanciamento entre a sua conceção e o formando.

Por outro lado, se o processo formativo se direcionar para o Paradigma das Relações Humanas este evidenciará metodologias centradas nas relações interpessoais e dinâmicas de grupo (Cunha et al., 2006). Aqui a formação pretende modificar atitudes e comportamentos que permitam uma melhor adequação do colaborador ao seu trabalho. As metodologias utilizadas focam práticas que envolvem a participação, a comunicação é circular e grupal onde o formador observa a dinâmica do grupo ao mesmo tempo que a conduz. Verifica-se uma forte aposta no conjunto de formandos sobre o qual se aplicam medidas não-diretivas, tais como reuniões de discussão, psicodrama, sociodrama, exploração da dinâmica grupal, casos para resolução coletiva (Câmara et al., 2007). Atualmente a estrutura empresarial em Portugal reflete ainda grande influência de Modelos Clássicos de gestão e Modelos das Relações Humanas, característicos do início do século XX (Câmara et al., 2007).

Hoje em dia, a formação nas empresas deveria acompanhar o paradigma Sistémico-Contingencial. Com o intuito de responder às necessidades vividas pela organização num determinado momento, sendo capaz de desenvolver nos formandos capacidade de planeamento, diagnóstico, tratamento de informação, decisão e análise crítica (Câmara et al., 2007). Pretende-se, deste modo, que o formando aproprie e desenvolva o seu saber, para funcionar como um agente de mudança na empresa através de formações que permitam uma maior flexibilidade e capacidade de respostas a novas situações.

Por tudo o que já foi dito, é evidente a relação existente entre a aprendizagem e a formação, o que nos leva a esclarecer estes dois conceitos. Analisada através de uma perspetiva estratégica, a aprendizagem tem vindo a ser considerada uma fonte de heterogeneidade entre as organizações, capaz de gerar vantagem competitiva (Grant, 1996 cit. in Gómez, Lorente & Cabrera., 2005).

O processo de aprendizagem e o processo formativo são muitas vezes considerados como sendo o mesmo, porém estes dois conceitos diferem entre si apesar de se articularem no espaço organizacional, interagindo conjuntamente sempre que se pretende dotar os colaboradores de uma maior vantagem adaptativa às frequentes exigências do trabalho. Deste modo, o processo formativo refere-se a atividades estruturadas em consonância com as estratégias organizacionais com o intuito de produzir efeitos nos formandos, enquanto que, o processo de aprendizagem remete para os fatores pessoais que participam na estruturação do conhecimento estando relacionado com a responsabilidade individual, ou seja, pela ação intencional (Burgoyne, 1994 cit. in Caetano & Vala, 2007). Assim, pode concluir-se que o processo formativo deverá ser capaz de promover a aprendizagem no indivíduo.

Tendo em conta as considerações apresentadas, quando se pretende analisar a eficácia da formação nas organizações torna-se necessário pensar sobre qual a especificidade das atividades que estão a ser consideradas quando nos referimos à formação e ao desenvolvimento e, se estas serão apenas atividades ligadas aos sistemas formais de formação, ou também oportunidades de aprendizagem em contexto organizacional (Caetano & Vala, 2007).

## 1.2. Avaliação da Formação e Avaliação da Eficácia da Formação

A avaliação dos programas de formação tem vindo a adquirir bastante importância para as organizações. Philips e Philips (2001) verificaram que o destaque deste tema deve-se à pressão dos executivos e gestores que exigem, cada vez mais, provas a cerca da contribuição dos programas de formação para o negócio e competitividade, pretendendo saber de que modo os mesmos correspondem às expectativas organizacionais. Para este efeito, caracterizar um processo de formação como o mais adequado só é possível à luz de um bom método avaliativo. Tal situação vem enfatizar a problemática de uma eficaz avaliação da formação, na medida em que submete o processo formativo a uma rigorosa monitorização, através de procedimentos específicos que deveriam ser capazes de detetar os seus efeitos positivos e negativos, determinando as mudanças no comportamento organizacional (Al-Alouni, Athamneh & Jaradat 2010). Goldstein (1980) define avaliação da formação como uma recolha sistemática de informação crítica e descritiva, necessária para uma tomada de decisão eficaz sobre o processo avaliativo relacionada com a seleção, valor, adoção e modificação das diversas atividades formativas. Segundo Spitzer (1999) a avaliação é bastante importante para assegurar a qualidade, o aperfeiçoamento e a performance de futuros programas de formação.

Tal como os anteriores investigadores, Kirkpatrick (1960) considera que a avaliação tem como finalidade identificar a existência de valor e de qualidade nas formações, e de contribuir para uma melhoria contínua do processo de formação. Para este efeito, o autor identificou quatro níveis de análise fundamentais para realizar o processo de avaliação da formação:

1. Reação - refere-se ao grau em que o formado gostou da formação. É possível determinar a receptividade da formação por parte dos seus assistentes, bem como alguns comentários e sugestões para melhorar futuros programas. Por ser tão fácil de medir, normalmente todos os gestores de formação avaliam este nível através de questionários entregues no final de cada ação;

2. Aprendizagem - pretende-se avaliar se de fato foram apreendidos os conteúdos abordados em formação, a avaliação deste nível é feita geralmente com o recurso a testes de “caneta e papel”;
3. Comportamento - procura determinar em que medida os formandos utilizam em contexto de trabalho as aprendizagens adquiridas na formação. Para medir o impacto da formação no comportamento deveria ser feita uma avaliação ao formando, na sua performance de trabalho, antes e depois da formação, essas avaliações deveriam ser feitas pelo próprio formando, pelos seus subordinados (quando aplicável), chefias, e pares;
4. Resultados – neste caso deveria ser feita uma avaliação em termos de resultados esperados após a formação, alguns desses resultados poderiam ser: o aumento das vendas; a maior produtividade; o aumento dos lucros; a diminuição de custos; a menor rotação dos colaboradores; o aumento da qualidade; a satisfação do cliente, entre outros.

Apesar das críticas que tem sofrido (Holton, 1996; Phillips & Phillips, 2011) o modelo de Kirkpatrick continua a ser uma referência no desenvolvimento de processos de avaliação da formação por ser prático e simples de concretizar. Phillips e Phillips (2011) consideram relevante a extensão do referido modelo para um 5º nível, capaz de medir o impacto monetário dos benefícios do programa formativo comparativamente com os seus custos, ou seja, a avaliação de retorno do investimento aplicado. Holton (1996) considera que os quatro níveis propostos por Kirkpatrick não constituem um modelo mas sim uma taxonomia, na mediada em que não existe, efetivamente, uma relação entre os quatro níveis propostos (Abbad, G., Borges-Andrade, J. E., Sallorenzo, L. H., Gama, A. L. G., & Morandine, D., 2001). Segundo Holton (1996), é necessário considerar todo um conjunto de outras variáveis tanto de carácter mais individual como organizacional para se compreender os resultados/ impactos da formação numa organização.

Atualmente, pode constatar-se que a avaliação da formação que normalmente se realiza nas organizações é efetuada através de questionários aplicados aos formandos no final da ação formativa e tem como objeto de análise, essencialmente, o processo pedagógico (com maior incidência no nível de satisfação dos formandos) e a sua componente logística (Reto & Nunes, 1992).

Sugre e Riviera (2005, cit. in Hung, 2010) verificaram que a maioria das empresas hierarquiza as componentes em análise do seguinte modo: nível 1- reação, 91%; nível 2 - conhecimento adquirido, 54%; nível 3 - transferência da formação para o local de trabalho, 23%; nível 4 - impacto no negócio, 8%; e nível 5 - impacto monetário da formação, 3%. Se relemos estas evidências para os quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick (1960), verificamos

que as empresas procuram essencialmente analisar o 1º nível (reação) e o 2º nível (aprendizagem) propostos pelo autor. Contudo, alguns estudos mostram que as medidas de reação não são bons preditores de aprendizagem e, que as medidas de aprendizagem, não são condição suficiente para uma formação eficaz (Abbad et al., 2001).

Muitas vezes as organizações atribuem o mesmo significado aos processos de avaliação da formação e de avaliação da eficácia da formação, o que as leva a não realizarem de forma correta estes dois processos avaliativos. Por consequência, não obtêm a informação objetiva e real que estas avaliações podem facultar. Se por um lado, a avaliação da formação permite identificar e medir os resultados que se pretendem alcançar numa ação de formação, por outro lado, a eficácia da formação possibilita o acesso aos fatores individuais e organizacionais que impactam diretamente com a formação antes, durante e após a sua consecução (Alvarez, Salas & Garofano, 2004, cit. in Velada, 2007). Os estudos realizados por Sakes e Burke (2012) vieram comprovar que a frequência com que a avaliação da formação ocorre tende a relacionar-se positivamente com a transferência da formação para o local de trabalho pelo o que a primeira pode ser vista como o correlato (insuficiente) da segunda. Desta forma, importa não só dar a conhecer a utilidade e a importância deste tipo de avaliações nas empresas, como também a melhor maneira de realizar estes processos que permitem aceder aos fatores que comprometem o desenvolvimento do conhecimento e do desempenho dos colaboradores e, conseqüentemente, que promovem gastos económicos desnecessários.

Estudos realizados por Salas e Cannon-Bowers (2001, cit. in Meneses & Abbad, 2009), nos Estados Unidos, demonstraram que as empresas gastam cerca de 200 mil milhões de dólares em formação, mas que existe um grande desperdício desses investimentos, sendo que do total investido em ações de formação apenas 10% parecem contribuir para a melhoria do desempenho tanto dos indivíduos como das organizações. Por esta razão, vários autores acharam necessário averiguar as inúmeras razões que levam as empresas a negligenciar estes processos de avaliação, e chegaram às seguintes conclusões: a) os custos que estes processos envolvem; b) não terem bons instrumentos de avaliação disponíveis para o efeito; c) os RH não terem colaboradores qualificados para desencadear todo este processo; d) a dificuldade em fazer análises estatísticas corretas; e) a dificuldade em determinar a relação entre formação e resultados de formação; f) a dificuldade em operacionalizar e controlar diversas variáveis ao mesmo tempo; g) a avaliação dos resultados ser demasiado teórica e não proporcionar informação útil passível de ser posta em prática; h) o orçamento, que as empresas dispõem para formação, ter vindo a diminuir ao longo dos anos (Honeycutt & Attia, 2002, cit. in Hung, 2010); a principal preocupação num processo de formação recai quase que exclusivamente na

transmissão de conhecimentos (Reto & Nunes, 1992). Segundo Reto e Nunes (1992), outra das razões que poderá ter dado origem à generalização de uma perspectiva reducionista face às avaliações está associada à ideia de que a formação profissional conduz necessariamente a maiores níveis de produtividade resolvendo problemas de qualificação de trabalhadores e de organização de trabalho. Deste modo, as vantagens da formação passaram a estar fora do domínio crítico dos profissionais porque era dada como evidente.

Neste sentido, torna-se essencial aprofundar e desenvolver métodos simples e de prática aplicabilidade, capazes de medir o impacto das formações nos formandos, no seu trabalho e nas organizações. Para isso é necessário ter em consideração que os dispositivos de avaliação estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento dos programas de formação e ao objetivo último de fomentar a aprendizagem, pelo que é necessário repensá-los conjuntamente.

### 1.3. Acomodação entre Transferência da Formação e Aprendizagem “Organizacional”

O conceito de transferência da formação não é recente na literatura, apesar de existirem muitos autores a evidenciarem interesse sobre este tema alguns destacam-se pelos avanços demonstrados. Baldwin e Ford (1988) definiram transferência da formação como o grau em que cada formando aplica no trabalho os conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes que obtiveram através da formação. Consideraram-na um processo complexo definindo-a em termos de: *inputs* de formação (design da transferência, características dos formandos, características do ambiente de trabalho); *outputs* de formação (aprendizagem e retenção); condições para transferir (generalização e manutenção).

Ford e Weissbein (1997, cit in Holton et al., 2007) nas análises que fizeram a vários estudos sobre transferência da formação concluíram que na maioria deles existem problemas com os instrumentos de medição da transferência, sendo que em quase nenhum dos estudos foram utilizadas análises estatísticas adequadas para a validação das escalas que apresentavam. Tal como acontece nas organizações (como por exemplo nas utilizadas para a presente investigação) o recurso a questionários construídos *ad hoc* quase que exclusivamente por validade facial, não oferecem garantias de qualquer tipo de validação estatística.

Outros investigadores que contribuíram para o desenvolvimento desta temática foram Holton e Bates (1996, cit in Holton et al., 2007) que desenvolveram um instrumento capaz de medir o clima de transferência da formação para o local de trabalho – LTSI (*Learning Transfer System Inventory*). Outra das aplicabilidades deste instrumento surge dos pressupostos de Naquim e Baldwin (Holton & Baldwin, 2003) que constataram que os formandos nas análises



que fazem sobre as formações que frequentaram baseiam-se também em experiências passadas. Partindo deste pressuposto, o LTSI também pode ser administrado passados alguns meses após o término da formação com o intuito de medir a eficácia da mesma. Resumidamente, este instrumento de avaliação e diagnóstico tem como finalidades (Holton & Baldwin, 2003):

- Aceder previamente aos potenciais problemas nos fatores de transferência com o intuito de planejar e desenvolver intervenções que permitam a proliferação da transferência;
- Realizar *Follow up* das intervenções desenvolvidas relativamente aos fatores que inibem a transferência da formação;
- Realizar *Follow up* dos programas de formação;
- Avaliar os programas de formação.

Para uma formação ser eficaz deverão ser consideradas todo um conjunto de variáveis. Contudo, é necessário ter em consideração que estas variáveis apesar de estarem identificadas em todo o processo formativo por vezes é difícil a sua articulação e monitorização (Caetano & Vala, 2007).

No primeiro desenvolvimento feito ao LTSI em 1996 surgiram apenas 9 construtos associados ao clima de transferência. No segundo desenvolvimento feito em 2000, Holton e colegas perfectibilizaram o instrumento obtendo através de uma análise fatorial cerca de 16 fatores, refletidos em 68 itens, que de algum modo podem influenciar o processo de transferência da formação. Mais tarde, e com o intuito de melhorar a consistência interna das referidas escalas, o LTSI foi exposto a um terceiro e último desenvolvimento. Como resultado deste último processo foram acrescentados 21 novos indicadores de investigação aos 68 já validados (Holton & Bates, 2002 cit. in Velada, 2007), sendo que a versão mais recente do LTSI é constituída por 89 indicadores que se encontram divididos do seguinte modo (Holton et al., 2007):

1. Capacidade para usar conhecimentos e competências:

- Validade de conteúdo percebida – até que ponto o conteúdo da formação reflete as necessidades exigidas pela função dos formandos;
- Design da transferência – até que ponto a formação foi concebida para permitir que os formandos a transfiram facilmente para local de trabalho;
- Oportunidade para usar a aprendizagem – em que medida o local de trabalho possui os recursos necessários para que os formandos consigam aplicar o que aprenderam;

- Capacidade pessoal para transferir – disponibilidade, tempo e energia para fazer as alterações necessárias na organização do trabalho.
2. Motivação para usar conhecimentos e competências:
- Motivação para transferir – predisposição e esforço para utilizar no trabalho as aprendizagens adquiridas;
  - Expectativas de desempenho provenientes do esforço para transferir - expectativas de que o esforço desenvolvido para conseguir utilizar as aprendizagens feitas na formação levarão a melhorar o desempenho na função;
  - Expectativas de resultados – expectativas de que mudanças no desempenho podem trazer “outcomes” de valor para o indivíduo;
  - Disponibilidade/ prontidão para a aprendizagem – preparação para integrar e participar na formação;
  - Autoeficácia do Desempenho – a crença de que se é capaz de melhorar o próprio desempenho.
3. Ambiente de Trabalho desenhado para possibilitar a aplicação do conhecimento e das competências:
- Suporte da chefia – até que ponto as chefias incentivam e suportam nos seus subordinados o uso das novas aprendizagens no local de trabalho;
  - Sanções da chefia – percepção da existência de respostas negativas por parte das chefias quando os colaboradores tentam utilizar o que aprenderam na formação;
  - Suporte dos pares – até que ponto os pares incentivam e suportam nos seus colegas o uso das novas aprendizagens no local de trabalho;
  - Resistência à mudança – em que medida as normas de um grupo são capazes de desencorajar e impossibilitar a utilização dos novos conhecimentos adquiridos na formação;
  - Efeitos pessoais positivos – percepção de que existem “outcomes” positivos para quem utilizar o que aprendeu;
  - Efeitos pessoais negativos - percepção de que existem “outcomes” negativos para quem não utilizar o que aprendeu;
  - Feedback da chefia – indicadores formais sobre o desempenho dos indivíduos que utilizaram ou não as aprendizagens adquiridas.

Por tudo o que já foi dito, podemos constatar que não existe mútua exclusividade entre aprendizagem e transferência, ou seja sempre que existe aprendizagem não tem necessariamente que haver transferência (Salas & Grossman, 2011). Neste sentido, um estudo recente sobre a eficácia da formação revelou inconsistência entre a aprendizagem e o comportamento, sendo que, quando o critério de aprendizagem é comparado com o critério de comportamento subsequente, a relação do efeito produzido reduz substancialmente (Salas & Grossman, 2011). Contudo, e apesar das evidências anteriormente apresentadas, podemos verificar que para que exista transferência tem de haver aprendizagem (Borges Andrade et al., 2011). Partindo deste pressuposto, os gestores das organizações reconhecem cada vez mais que o sucesso das mesmas depende da velocidade com que os colaboradores conseguem aprender e transferir novas ideias e informação para o local de trabalho (Holton & Baldwin, 2003). Por essa razão, ao longo dos anos os gestores das organizações têm vindo a demonstrar bastante interesse em torná-las “organizações aprendentes” demarcando atitudes mais proactivas em termos de educação e aprendizagem.

A aprendizagem organizacional (AO) tem a sua origem na aprendizagem individual (Senge, 1990 cit. in Gómez et al, 2005) e está intimamente ligada aos processos e cultura organizacionais. É considerada um processo dinâmico e cíclico baseada num conhecimento que se move através de diferentes níveis de ação, individual, grupal, organizacional acabando por voltar novamente ao nível individual (Crossan et al, 1999 cit. in Gómez et al, 2005). Segundo Gómez e seus colegas (2005) a AO é a capacidade das organizações processarem o conhecimento, por outras palavras, é criar, adquirir, transferir, integrar conhecimento e modificar o comportamento de modo a refletir a nova situação cognitiva, com o intuito de melhorar a performance da organização. Enquanto que as “organizações aprendentes” são organizações que se envolvem em esforços deliberados com o intuito de melhorar a aprendizagem.

Watkins e Marsick (1997, cit in Joo, 2010) conseguiram identificar 7 ações imperativas que uma “organização aprendente” tem de necessariamente de promover para o alcance dos seus objetivos, são elas: (1) criação contínua de oportunidades de aprendizagem; (2) promoção do diálogo/ comunicação; (3) encorajar a colaboração e a aprendizagem em equipa; (4) estabelecer um sistema que possibilite a captação e a partilha de conhecimento; (5) levar os colaboradores a terem uma visão coletiva; (6) articular a organização com a sua envolvente; (7) usar os líderes como modelo e suporte de aprendizagem a nível individual, de equipa e organizacional. Também Senge (2006, cit in Akhtar & Khan, 2011) desenvolveu um modelo identificando 5 disciplinas que promovem a aprendizagem numa organização, são elas:

- Mestria Pessoal - está relacionada com o crescimento pessoal e autoconhecimento, cada indivíduo deverá ter consciência de si / das suas capacidades;
- Modelos Mentais - são modelos de pensamento, generalizações, imagens que influenciam o modo como as pessoas compreendem o mundo e conseqüentemente como desenvolvem as suas ações;
- Aprendizagem em equipa - é o processo de alinhamento e desenvolvimento das capacidades de uma equipa para alcançarem os resultados desejados;
- Visão partilhada: é o que proporciona a energia para aprender, arriscar e experimentar através da partilha de objetivos e valores;
- Pensamento sistémico - é uma forma de pensar integrada, holística é a capacidade de pensar o “todo” num passado, presente e futuro.

Porém, a conceptualização de uma “organização aprendente” não é simples, não pressupõem apenas pôr em prática as ações acima descritas, na medida em que existem inúmeros fatores a ter em conta que poderão de algum modo dificultar a implementação de sistemas de aprendizagem nas organizações. Esses fatores funcionam como barreiras e têm de ser previamente identificados. Neste sentido, Schimmel e Muntslag (2009) nas investigações que fizeram, com base em outros estudos, conseguiram identificar as barreiras que impedem a aprendizagem, a adaptação dos indivíduos e conseqüentemente das organizações à sua envolvente, algumas dessas barreiras encontram-se por exemplo na estrutura da envolvente externa (*e. g.* estrutura governamental – decisões políticas; estrutura dos mercados); na estratégia organizacional (*e. g.* orientação estratégica passiva; equipas disfuncionais) e na Cultura Organizacional (institucionalizada pelo comportamento dos líderes, *e. g.* estilos de liderança autoritários que não promovem a comunicação).

Abbad e colegas (2011) nos estudos que fizeram declinam algumas das suposições de Kirkpatrick e Hamblin (1976, 1978 cit in Abbad et al., 2011) quando estes afirmavam que havendo aprendizagem, haveria necessariamente impacto da formação na função desempenhada pelo formando. Os processos de retenção a longo prazo e de transferência da formação dependem em muito do ambiente/ envolvente da organização e dependem muito pouco das características das formações, e da forma a forma como são executadas (Abbad et al., 2001). Por isso, quando se estuda o fenómeno da transferência da formação importa também analisar todo um conjunto de fatores como por exemplo a complexidade e dinamismo da envolvente e particularidades das culturas organizacionais.

#### 1.4. Cultura Organizacional (Empresa Pública vs Privada)

Apesar da dificuldade em definir e apreender todos os aspetos constituintes da cultura de uma organização, a maioria dos autores concorda que esta é central para compreender o seu funcionamento (Schraeder, Tears & Jordon, 2005). A cultura organizacional (CO) afeta praticamente todos os aspectos de uma organização, desde a maneira pela qual as pessoas interagem umas com as outras, executam o seu trabalho, se vestem, afetando até a tomada de decisão, as suas políticas, procedimentos organizacionais e estratégia (Buono et al., 1985, cit in Schraeder et al., 2005).

Schein (1996, cit in Cunha et al., 2006) definiu CO como o conjunto de assunções implícitas partilhadas e tomadas como verdadeiras por um grupo, as quais determinam o modo como esse grupo percebe, pensa e reage aos seus ambientes. A CO trata-se de um conjunto de valores e práticas estruturados e desenvolvidos pela organização, com base nos quais é socialmente construído um sistema de crenças, normas e expectativas que moldam o pensamento e comportamento dos indivíduos. Segundo Quinn e Rohrbaugh (1983), não existe uma única maneira de gerir uma organização, na medida em que, numa organização encontram-se presentes várias orientações culturais, porém, em determinados momentos uma orientação tenderá a prevalecer sobre as outras. Neste sentido, Quinn e Rohrbaugh (1983) desenvolveram um modelo capaz de caracterizar a cultura organizacional e chamaram-no de - “Modelo dos Valores Contrastantes”. As suas dimensões foram desenvolvidas a partir de uma taxonomia de eficácia operacionalizada em torno de dois eixos: (1) o eixo interno vs. o eixo externo - em que medida a organização valoriza mais processos internos ou a adaptação à envolvente; (2) o eixo controlo vs. flexibilidade - em que medida existe um conjunto de regras claras ou se persegue a criatividade. A combinação dos dois critérios origina quatro perspetivas, são elas:

- **Cultura Hierárquica** (ênfase nos fatores internos e no controlo, prende-se com estabilidade e domínio), caracterizada pela consolidação, continuidade e estabilidade da organização. Esta tipologia de orientação focaliza-se no respeito pela autoridade, na racionalidade dos procedimentos, na divisão do trabalho e na formalização. A principal função é analisar e codificar os processos de trabalho. A comunicação realiza-se sobretudo através do papel. Aqui o poder baseia-se na autoridade formal. Esta cultura é adotada por organizações cujo maior objetivo é gerar eficiência e outputs consistentes e previsíveis. O ambiente em que se inserem este tipo de organizações é de relati-

va estabilidade. O que sustenta este tipo de organizações são as regras e políticas formais.

- **Cultura de Clã** (ênfase nos fatores internos e na flexibilidade, requer o desenvolvimento dos recursos humanos). Esta perspectiva encontra-se inserida no modelo das relações humanas e tem como objetivo a implicação/comprometimento. A orientação de apoio é definida pelos conceitos de participação, cooperação, confiança mútua, coesão de grupo e desenvolvimento individual. A comunicação é principalmente verbal e informal. Os colaboradores são encorajados a exprimir as suas ideias sobre o trabalho. A tomada de decisão baseia-se, em grande medida, em contactos informais. Este tipo de cultura é favorável em ambientes turbulentos de rápidas mudanças nos quais os gestores por si só tem dificuldades em tomar decisões, assim, uma coordenada atividade organizacional na qual os colaboradores partilham os mesmos valores, crenças e objetivos poderá evidenciar-se uma mais valia na obtenção de sucesso.
- **Cultura de Adocracia** (ênfase nos fatores externos e na flexibilidade, prende-se com o crescimento e aquisição de recursos) parte da premissa base de que a inovação, iniciativas pioneiras e, desenvolvimento de produtos e serviços pensados para o futuro é o que leva uma organização ao sucesso. O maior objetivo destas organizações é a adaptação á envolvente, flexibilidade e criatividade. É uma cultura que prospera em ambientes hiper turbulentos, hiper acelerados como os das tecnologias de informação ou empresas aeroespaciais.
- **Cultura de Mercado** (ênfase nos fatores externos e no controlo, procura a produtividade e eficiência) refere-se às organizações direcionadas para novos desafios e competitividade. Encontra-se focada em transações com entidades externas como fornecedores, clientes entre outros, sempre no intuito de adquirir vantagem competitiva. O pressuposto base desta cultura é o ambiente hostil no qual os clientes escolhem e interessam-se por “valor” deste modo as empresas tendem a aumentar a sua posição competitiva perante os seus concorrentes de modo a destacarem-se. O que sustenta este tipo de organizações é a vontade de vencer, através do desenvolvimento de ações competitivas que permitem o alcance de *targets* e objetivos.

Gordon (1991) constatou que a cultura de uma organização é produto da adaptação ao meio ambiente, ou seja, uma reação interna a imperativos externos. É de notar que diferentes tipos de organizações respondem de diferentes maneiras à sua envolvente externa. Analisando duas realidades antagónicas, como são o caso das empresas públicas e privadas, são notórias

as diferenças por elas evidenciadas (Denhardt, 1991 cit. in Schraeder, Tears & Jordon, 2005). Atualmente e mais do que nunca, o sector público está a enfrentar uma enorme pressão ao tentar adaptar-se às mudanças do ambiente externo. Neste sentido, os gestor das organizações do sector público devem ajudar os seus colaboradores a compreender essas mudanças no ambiente e a urgente necessidade da organização se adaptar às mesmas (Valle, 1999 cit. in Schraeder et al., 2005 ).

É de conhecimento geral, que as organizações especialmente as privadas, apresentam uma maior facilidade em captar as mudanças sociais e responder-lhes mais rapidamente que as demais instituições (Freitas, 2000). Esta tipologia de organizações responde de maneira operacional mas também de forma simbólica.

As organizações leem o que se passa no seu ambiente e reelaboram respostas que possam ser direcionadas para os seus objetivos. Sendo as organizações espaços de comportamentos controlados, todo o controle de âmbito social (externo) passa necessariamente pelo controle da identidade (interna). Assim, se existir uma crise ou mal-estar no processo de identificação dos indivíduos e se a integração social começar a apresentar-se como problemática, torna-se essencial desenvolver mecanismos capazes de responder a essas questões e realinhar o processo de adaptação ao novo cenário mutável (Freitas, 2000).

As empresas públicas distinguem-se das privadas pelo facto de terem uma grande diversidade de objetivos que originam conflitos entre os resultados finais (Banfield, 1975; Rainey, Backoff & Levine, 1976, cit. in Cho & Lee, 2001) sendo que, também evidenciam menor autonomia na tomada de decisão, são menos flexíveis a pressões externas, orientarem-se por procedimentos standard, formais e extremamente controlados (Rainey, Backoff, & Levine, 1976, cit. in Cho & Lee, 2001).

Uma organização que evidencie uma perfeita interligação com a sua envolvente, num contexto de melhoria contínua, assume necessariamente as seguintes características (Garvin, 1993 cit. in Câmara et al., 2007):

- Sistemas de análises e resolução de problemas;
- Experimentação com novas abordagens;
- Aprendizagem pela própria experiência e pelo histórico passado;
- Aprendizagem pelas melhores práticas dos outros;
- Procura de melhoria contínua;
- Transferência do conhecimento rápida e eficaz no seio da organização.

Verificamos assim, que o papel da aprendizagem numa organização é fundamental para que a mesma se consiga adaptar da melhor forma à sua envolvente e responder-lhe de forma adequada e eficaz. Com o intuito de explorar em maior pormenor o fenómeno da aprendizagem em contexto organizacional Gómez, Lorente & Cabrera (2005) desenvolveram um instrumento capaz de identificar os antecedentes e avaliar a capacidade de aprendizagem de uma organização. Para desenvolverem o estudo e validarem o instrumento utilizaram 111 empresas espanholas da indústria química. Como resultado obtiveram uma escala com 4 fatores refletidos em 16 itens. Os autores partiram do pressuposto que a aprendizagem organizacional requer quadro condições fundamentais, nomeadamente (Gómez et al., 2005):

- **Empenhamento da gestão** – é fundamental que os gestores se comprometam na proliferação da aprendizagem organizacional, devendo atuar como uma força motriz neste processo, sendo capazes de esclarecer e mobilizar toda a organização para a aprendizagem. O objetivo será o de desenvolver uma cultura cujos valores estejam intrinsecamente ligados à aquisição, criação e transferência de conhecimento.
- **Perspetiva sistémica** – é fundamental a existência de uma consciência coletiva, com o intuito de tornar a empresa um sistema no qual cada elemento fornece a sua própria contribuição para o alcance dos resultados. É essencial que todos os colaboradores possuam uma visão clara dos objetivos da organização e compreendam como podem contribuir para a sua persecução. A partilha de uma linguagem comum é crucial.
- **Transferência e integração do conhecimento** – o desenvolvimento do conhecimento organizacional, com base na transferência e na integração do conhecimento individual adquirido. A criação de um alicerce de conhecimento organizacional, refletido nas rotinas e nos processos de trabalho, é indispensável para que a aprendizagem organizacional prolifere independentemente dos indivíduos que integram o sistema. É importante que se minimize o impacto das barreiras à disseminação das boas práticas, à transferência e à integração do conhecimento. Comunicação fluída, diálogo e debate são essenciais.
- **Abertura à experimentação** – por não ser suficiente à adaptação às mudanças no quadro vigente, as organizações terão de ir além do nível adaptativo. Para isso deverão concentrar-se num nível de aprendizagem que questione o sistema e se empenhe, se for necessário, em rever premissas e procurar alternativas mais inovadoras e flexíveis. Tal condição pressupõe um clima de abertura a novas ideias, tanto internas como externas, através da emergência e debate de diversos pontos de vista. É indeclinável um



clima de experimentação que incentive a criatividade, a capacidade empreendedora, a iniciativa o risco e a aprendizagem com erros.

As quatro condições descritas estão intimamente ligadas, na medida em que a ausência do empenhamento da gestão pode ser uma barreira à proliferação do clima de abertura à experimentação. Por outro lado, a ausência de uma perspectiva sistémica e de incentivo à experimentação dificultarão a transferência e a integração de conhecimentos.

Posto isto, pode considerar-se que face às sucessivas mudanças na envolvente externa de uma organização um dos meios privilegiados para garantir a sobrevivência e vantagem sobre a concorrência consiste em aprender melhor e mais depressa do que os competidores, para isso, torna-se necessário a implementação de práticas/ sistemas que garantam a maximização dos conteúdos adquiridos, pelos colaboradores em formação, bem como, dos conhecimentos que cada um possui e que se podem tornar num bem fundamental para o sucesso da organização.

### 1.5. Hipóteses de Estudo e Modelo de Análise

Com a presente investigação pretendemos compreender em que medida a aprendizagem organizacional está associada diretamente à Transferência da Formação e, caso se verifique essa relação, em que medida a mesma poderá ser condicionada pela Cultura Organizacional. Partindo destes pressupostos emergem os três problemas que se pretendem aqui explorar: (1) Se a transferência da formação para o local de trabalho, em nome individual, for de fato bastante eficaz até que ponto poderá ser capaz de predizer a Aprendizagem Organizacional? (2) Quais são os fatores preponderantes nessa relação? (3) Em que medida a cultura organizacional opera como moderadora nessa relação entre transferência e aprendizagem organizacional?

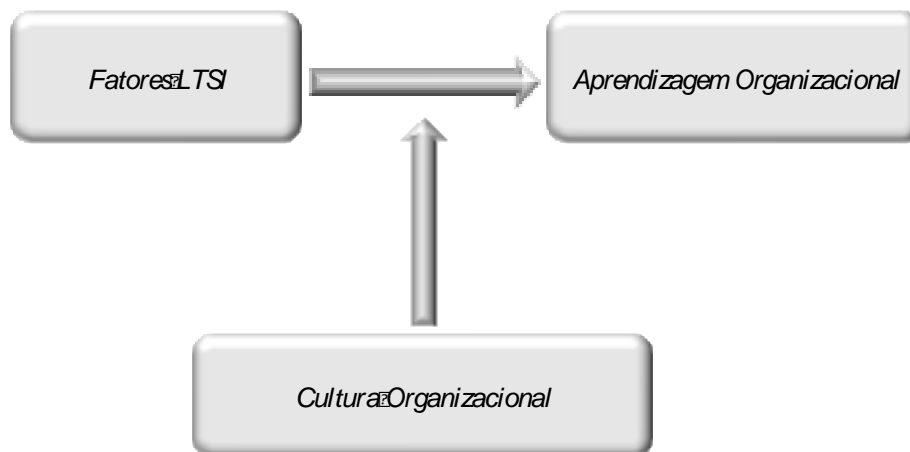
Dos problemas já descritos surgem as hipóteses que pretendemos testar:

- **Hipótese 1:** Organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-interno – cultura de regras” têm valores médios de aprendizagem organizacional inferiores aos de organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-externo – cultura de objetivos”.
- **Hipótese 2:** Organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-interno – cultura de regras” apresentam valores médios nos fatores da transferên-

cia da formação inferiores aos de organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-externo – cultura de objetivos”.

- **Hipótese 3:** Os preditores LTSI da Aprendizagem Organizacional não se mantem estáveis em diferentes culturas organizacionais.

O modelo de moderação que sustenta todo este estudo é o representado na figura 1.1:



*Figura 1.1 Modelo de Moderação*

Partir do pressuposto que diferenças na cultura das organizações exigem diferentes abordagens nos sistemas de transferência (Holton et al., 2003) leva-nos a equacionar a possibilidade de diferentes fatores de transferência intervirem na promoção de uma cultura direcionada para a aprendizagem. Neste sentido, procuraremos identificar quais os fatores de transferência que promovem o aumento da Aprendizagem Organizacional. Por outro lado, existem evidências empíricas que demonstram que as empresas privadas têm mais capacidade de adaptação à envolvente externa, sendo capazes de sofrer mudanças estruturais profundas e recuperar dessas mudanças de forma mais rápida e eficaz que as empresas públicas (Freitas, 2000). Tal, leva-nos a considerar que as empresas privadas evidenciam maiores índices de transferência e AO do que as empresas públicas, na medida em quês estes fenómenos encontram-se de certa forma condicionados pelas contingências do ambiente em que as empresas se encontram.

Esta investigação ambiciona contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre os fenómenos de aprendizagem e transferência em contexto profissional, uma vez que são escassos os estudos recentes desenvolvidos nesta área que têm em linha de conta o efeito moderador da cultura organizacional, numa altura em que o contexto socioeconómico e governamental origina fortes pressões sobre as empresas privadas e cada vez mais sobre as empresas públicas.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Amostra

#### 2.1.1 Participantes, Procedimento e Material

Os dados foram recolhidos com uma amostra de conveniência, não probabilística, composta por 292 indivíduos (voluntários), colaboradores de duas empresas, uma do sector público - Empresa A (n=187) e outra do sector privado – Empresa B (n=105), que participaram em pelo menos uma formação facultada pelo empregador, no ano de 2011. As suas idades variam entre os 21 e os 65 anos, seguindo a distribuição por escalões representada no quadro 2.1.

Quadro 2.1.

*Percentagem de idades distribuída por escalões das empresas em estudo*

		Empresas		
		Empresa A	Empresa B	Total
Idade (por escalões):	Menos de 30 anos	13,4%	10,5%	12,4%
	Entre 30 a 40 anos	37,6%	42,9%	39,5%
	Entre 41 a 50 anos	14,0%	37,1%	22,3%
	Mais de 50 anos	34,9%	9,5%	25,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Os participantes eram maioritariamente do género masculino (83,8%) e todos possuíam um nível de literacia suficiente para inferir sobre as afirmações apresentadas no inventário. Os participantes foram contactados via email e foi garantido o anonimato dos dados recolhidos, a todos os que decidiram executar a tarefa proposta.

A presente investigação foi desenvolvida com base na aplicação de um questionário, em formato online através da ferramenta *Qualtrics*. Os participantes foram abordados através de

email que continha os objetivos do estudo, as instruções de resposta ao questionário e o link para acederem ao mesmo. Durante 4 meses foram enviados aos participantes cerca de três emails: o primeiro lançou o desafio; o segundo e o terceiro a reforçaram a importância das respostas e alertaram para o prazo de término da investigação.

Para a análise estatística dos dados recolhidos foi utilizado o PASW (v.18).

### *2.1.2 Critérios de constituição da amostra*

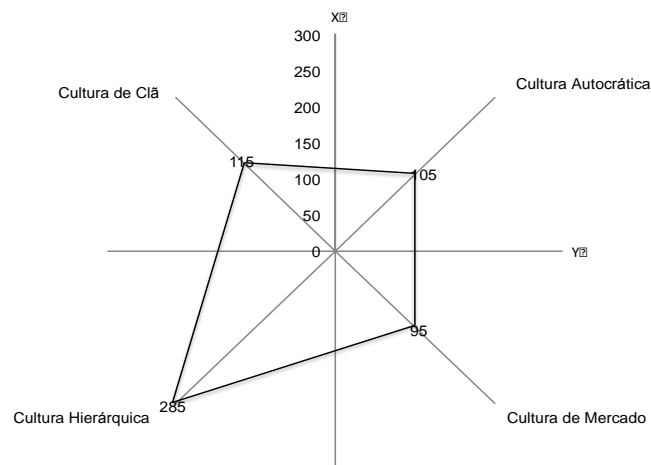
Atendendo a que o estudo assumiu o objetivo de analisar, comparativamente, duas realidades organizacionais quanto à transferência da formação e aos níveis de aprendizagem organizacional, convidámos para colaborar duas empresas muito contrastantes do ponto de vista da dinâmica organizacional. Os critérios identificadores, das empresas em questão, remetem para a necessidade de contrastar realidades que difiram quanto a elementos relevantes para a aprendizagem organizacional, nomeadamente quanto à complexidade e dinamismo da envolvente, quanto às pressões para a competitividade e eventualmente onde a cultura dominante seja antagónica (tomando por referência o modelo cultural de Quinn onde se espera que uma cultura hierárquica obstaculize maximamente a aprendizagem organizacional, por contraste com a cultura de mercado). Por último, para viabilizar as análises quantitativas, procurámos incluir no estudo apenas empresas de grande dimensão, para assim facilitar a recolha de dados que permitissem o recurso a técnicas adequadas e robustas, como a análise fatorial e a regressão linear múltipla.

### *2.1.3 Caracterização das empresas em estudo*

Para caracterizar a Cultura Organizacional de ambas as empresas contámos com a colaboração de dois membros de cada Direção de Recursos Humanos que nos esclareceram sobre os modos implícitos de agir e gerir nessas empresas mostrando-se, de igual modo, disponíveis para responder ao questionário de cultura organizacional de Quinn. O acesso a alguma documentação interna (relatórios de sustentabilidade e intranet) forneceu-nos de igual modo bases de sustentação para aferir sobre a cultura patente nas empresas. Colaboraram neste estudo duas empresas de grande dimensão que operam em todo o território nacional.

A primeira, que designaremos por empresa A, tem uma posição confortável no mercado detendo o monopólio da prestação de serviços num sector estratégico, sem concorrência no mercado nacional. No momento do estudo era controlada pelo Estado Português que detinha a

maioria acionista e foi outrora inteiramente pública contando com colaboradores que permaneceram nos quadros desses tempos. A empresa têm 757 colaboradores com idades compreendidas entre os 19 e 65 anos. No que concerne à cultura organizacional verificamos que esta empresa é orientada essencialmente por uma cultura Hierárquica - 3º quadrante da matriz de Quinn, como se pode verificar através da figura 2.1. Segundo Quinn e Cameron (2011), empresas de grande dimensão e empresas públicas geralmente possuem uma cultura hierárquica devido ao grande número de procedimentos estandardizados e à existência de vários níveis hierárquicos (a empresa A apresenta 5 níveis hierárquicos).



*Figura 2.1. Caracterização da Cultura Organizacional da empresa A (pública)*

Relativamente à segunda, empresa B, a sua atividade centra-se essencialmente na vertente comercial e de distribuição do ramo automóvel. É uma empresa privada, com forte concorrência a nível nacional. Têm de lidar diariamente com fortes pressões externas, nomeadamente na aquisição e acompanhamento dos seus clientes. O número de colaboradores é de 320, com idades compreendidas entre 28 e os 60 anos. A empresa B é nitidamente orientada para uma Cultura de Mercado - 4º quadrante da matriz de Quinn, como ilustrado na figura 2.2.

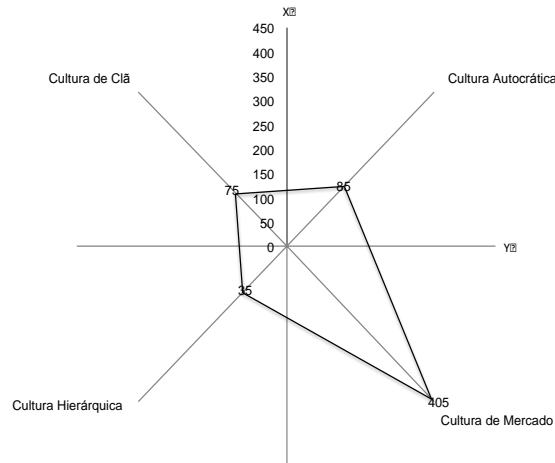


Figura 2.2 Caracterização da Cultura Organizacional da empresa B (privada)

## 2.2 Instrumento

A construção da versão final do instrumento utilizado, teve como referência algumas das dimensões do inventário LTSI (Holton et al., 2007) e o Questionário de Capacidade de Aprendizagem Organizacional (Gómez, Lorente & Cabrera, 2005), tendo ambos os instrumentos sido adaptados de acordo com as necessidades e realidade das empresas em estudo. O resultado dos procedimentos adotados, foi um questionário que inclui várias dimensões que permitem identificar fatores, de carácter organizacional que interferem direta ou indiretamente com o funcionamento da área de Desenvolvimento e Formação de uma empresa.

O questionário utilizado é composto por 48 itens que se agrupam em 13 dimensões, onde 36 itens correspondem à transferência da formação e 12 correspondem à escala de Clima de Aprendizagem. Os itens que compõem o instrumento foram aleatoriamente organizados (sendo que as duas escalas foram sequenciadas, primeiro aparecendo os itens do LTSI e depois os itens da escala de AO), depois de termos verificado a inexistência de problemas de ancoragem na sequência gerada, a escala foi aplicada à amostra. Quanto à forma de resposta foi utilizada uma escala de tipo Likert de 5 pontos, que varia entre “Discordo totalmente” (1) e “Concordo totalmente” (5).

### 2.2.1. *Questionário de Capacidade de Aprendizagem Organizacional*

Com a finalidade de medir a Capacidade de Aprendizagem Organizacional, das empresas em estudo, decidimos utilizar o instrumento desenvolvido por Gómez e seus colaboradores (2005), composto por quatro fatores refletidos em 16 itens:

- Comprometimento da Gestão
- Perspetiva Sistémica
- Transferência e Integração de Conhecimento
- Abertura e Experimentação

Na presente investigação decidimos utilizar apenas 12 itens dos 4 fatores acima descritos. Esta escolha deve-se ao facto de quatro dos itens não se encontrarem em consonância com a realidade das empresas em estudo, pelo que se os incluíssemos poderiam gerar dúvidas nos inquiridos. A escolha deste instrumento deve-se ao fato do mesmo ser relativamente inovador e ter sido validado através de uma amostra com uma cultura semelhante à cultura Portuguesa.

### 2.2.2. *Inventário LTSI*

Apesar da versão mais recente do LTSI conter 89 indicadores, distribuídos por 16 fatores, decidimos utilizar apenas 9 fatores, uma vez que se pretendia explorar em maior detalhe fatores gerais de âmbito organizacional sobre os quais os gestores teriam maior controlo e capacidade de resposta, a escolha dos mesmos também teve em conta a realidade das empresas utilizadas nesta investigação. Assim, foram retirados os itens de carácter mais individual, ficando os com 36 itens correspondentes aos seguintes fatores:

- Design da transferência
- Oportunidade para usar a aprendizagem
- Sanções da chefia
- Suporte da chefia
- Suporte dos pares
- Resistência à mudança
- Efeitos pessoais positivos
- Efeitos pessoais negativos
- Feedback/ coaching da chefia

A escolha deste instrumento para integrar o presente estudo deve-se às inúmeras evidências de validade de construto apresentadas em inúmeros artigos e investigações, tendo sido várias vezes replicada a estrutura deste instrumento em diferentes países, como a Alemanha, a Jordânia, a Tailândia ou Taiwan (Holton et al., 2007) e Portugal (Velada, 2007).

### 2.3. Variáveis e a sua Operacionalização

A variável preditora mede a Transferência da Formação para o local de trabalho, e foi operacionalizada através de 36 itens retirados do inventário LTSI. Alguns dos exemplos dos itens utilizados são<sup>1</sup>:

- Design da transferência - *Os conteúdos desenvolvidos na formação correspondem às exigências ...*
- Oportunidade para usar a aprendizagem - *Os recursos ... para aplicar o que aprendi estão disponíveis logo após a formação.*
- Sanções da chefia - *Se não utilizar ... poderei ser repreendido(a).*
- Suporte da chefia - *... chefia estabelece objectivos que encorajam a utilizar o que aprendi ... no meu trabalho.*
- Suporte dos pares – *Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar o que aprendi...*
- Resistência à mudança - *A minha equipa é bastante receptiva quanto à possibilidade de mudar a forma ...*
- Efeitos pessoais positivos - *Utilizar o que se aprendeu na formação é um passo favorável ... avaliações de desempenho.*
- Efeitos pessoais negativos - *No meu local de trabalho quem não utilizar ... pode ser penalizado.*
- Feedback/ coaching da chefia – *Após frequentar a formação, recebo feedback e acompanhamento da minha chefia ...*

---

<sup>1</sup> Por motivos de protecção de direitos de autor apenas é permitido reportar a ideia genérica dos itens.



A variável critério é a Aprendizagem Organizacional operacionalizada através de 12 itens extraídos do Questionário de Capacidade de Aprendizagem Organizacional. Alguns exemplos de itens desta escala são:

- Comprometimento da Gestão - *“Na minha empresa” é frequente as chefias envolverem os seus colaboradores nas decisões importantes.*
- Perspetiva Sistémica - *Todas as unidades “da minha empresa” (departamentos, secções, equipas e pessoas) estão conscientes da forma como o seu contributo ajuda a alcançar os objectivos da mesma.*
- Transferência e Integração de Conhecimento - *Todas as unidades que compõem “a minha empresa” estão interligadas trabalhando em conjunto de uma forma articulada.*
- Abertura e Experimentação - *“Na minha empresa” as pessoas que propõem ideias inovadoras e funcionais são recompensadas.*

A cada um dos itens pertencentes às escalas utilizadas deveria ser atribuída a seguinte cotação: Discordo totalmente (1); Discordo; Não concordo nem discordo; Concordo; Concordo totalmente (5).

A variável moderadora, Cultura Organizacional, foi operacionalizada através do Modelo de Quinn e Rohrbaugh (1983) com o recurso ao inventário – Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI), compreendendo 24 itens que medem o posicionamento do respondente face aos quadrantes do modelo. Esta variável foi tratada como *Dummy* por ter servido para caracterizar as duas organizações em comparação.



### 3. RESULTADOS

Antes de se proceder com as análises estatísticas subsequentes recodificámos os itens negativamente conotados. Posteriormente, a estrutura relacional dos construtos em estudo foi avaliada pela análise fatorial exploratória (AFE), com extração de fatores pelo método das componentes principais e com rotação ortogonal (varimax). O objetivo foi o de analisar a estrutura da escala utilizada e estimar os fatores que dela poderiam derivar, verificando se os mesmos estavam de acordo com a literatura de suporte.

No que respeita ao critério de exclusão de itens, foram aceites os que tinham uma carga fatorial acima de 0.50.

Para avaliar a validade da AFE utilizou-se o critério KMO tendo por base as classificações definidas por Marôco (2010). Todas as análises foram efetuadas com o *software* PASW Statistics (v.18, SPSS).

Os resultados dividem-se em duas grandes secções: a primeira apresenta os testes à qualidade psicométrica das medidas adotadas e a segunda os testes de hipóteses propriamente ditos.

#### *Análise à Escala de Capacidade de Aprendizagem Organizacional*

Depois de excluídos quatro itens por motivos de insuficiente comunalidade, a AFE permitiu encontrar uma solução unifatorial com um KMO= 0.909 e, valores de MSA superiores a 0.5 que indicam que a variável está ajustada à estrutura definida pelas restantes variáveis (.891<MSA<.937). Perante os resultados obtidos e segundo Sharma (1996, cit. in Marôco, 2010) a recomendação face à AFE é Excelente. Pode constatar-se através do teste de Esfericidade de Bartlett, com um *p-value* <0.001, que as variáveis em estudo estão correlacionadas significativamente.

De acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1 a estrutura relacional dos construtos em estudo é explicada por um fator latente. No quadro 3.1, resumem-se os pesos fatoriais de cada item no fator, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada pelo fator.

Quadro 3.1.

*Pesos fatoriais de cada item no único fator retido, eigenvalues e percentagem de variância explicada.*

Item	Fator	
	1 - Aprendizagem Organizacional	Comunalidades
(Na minha empresa) as pessoas têm a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos profissionais de modo a transferir métodos e processos que se fazem bem numa área para outras.	,827	,603
(A minha empresa) promove a experimentação e a inovação como forma de melhorar os processos de trabalho.	,826	,511
Faz parte da cultura organizacional “da minha empresa” deixar os seus colaboradores exprimir as suas opiniões e fazerem sugestões sobre modos de melhorar processos e métodos de trabalho.	,815	,682
(Na minha empresa) é frequente as chefias envolverem os seus colaboradores nas decisões importantes.	,777	,664
(Na minha empresa) os erros e as falhas são sempre discutidos e analisados de modo a serem vistos como uma oportunidade para se aprender e melhorar o desempenho.	,773	,597
Todas as unidades que compõem (a minha empresa) estão interligadas trabalhando em conjunto de uma forma articulada.	,763	,684
(Na minha empresa) as pessoas que propõem ideias inovadoras funcionais são recompensadas.	,715	,490
Todas as unidades (da minha empresa) (departamentos, secções, equipas e pessoas) estão conscientes da forma como o seu contributo ajuda a alcançar os objectivos da mesma.	,700	,583
<i>eigenvalue</i>	4.813	
% Variância Total explicada (1 fator)	60.2%	

O fator apresenta pesos fatoriais elevados e explica 60% de variância total. Adicionalmente, todas as comunalidades são elevadas, demonstrando que o fator retido é apropriado para descrever a estrutura correlacional latente entre os construtos em estudo.

*Análise à Escala LTSI*

Foram excluídos nove itens por motivos de insuficiente comunalidade. Sendo o valor de  $KMO = 0.882$  ( $.652 < SMAs < .943$ ), constata-se que a recomendação face à AF é Boa (Sharma, 1996, cit. in Marôco, 2010). O teste de Esfericidade de Bartlett apresenta um  $p\text{-value} < 0.001$ , pelo que, as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Como se pode verificar através do quadro 3.2 o valor do *eigenvalue* é superior a 1, a estrutura relacional dos construtos em estudo é explicada por sete fatores latentes.

Quadro 3.2. *Pesos fatoriais de cada item nos setes fatores retidos, eigenvalues e percentagem de variância explicada.*<sup>2</sup>

	Fator							Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	7	
... chefia estabelece objectivos que encorajam a utilizar o que aprendi ... no meu trabalho.	<b>,842</b>	,101	,102	,163	,122	,055	,058	.777
É usual encontrar-me com a minha chefia ... para discutirmos formas de aplicar o que aprendi...	<b>,839</b>	,088	,168	,135	,157	,110	,015	.794
... chefia encontra-se comigo para trabalharmos nas dificuldades ... tentar utilizar no local de trabalho, o que aprendi na formação.	<b>,819</b>	,108	,246	,228	,145	,075	,031	.824
Após frequentar as formações, recebo feedback e acompanhamento ... aplicar o que aprendi na formação.	<b>,809</b>	,092	,230	,199	,166	,100	,065	.797
Existe por parte da minha chefia interesse ... necessidades de formação.	<b>,801</b>	,162	,124	-,032	,045	,157	,125	.726
A minha chefia apoia e incentiva a minha participação em acções de formação.	<b>,698</b>	,210	,236	-,154	,010	,186	,174	.675
Após frequentar as formações, recebo feedback e acompanhamento da minha chefia...	<b>,512</b>	,218	,233	-,084	-,070	,105	,365	.520
A maioria das pessoas da minha equipa de trabalho está disposta a alterar...	,068	<b>,861</b>	,054	,112	,060	,143	,095	.794
O meu grupo de trabalho gosta de experimentar novas formas...	,153	<b>,819</b>	,043	-,024	,136	,191	,094	.760
A minha equipa está disposta a mudar...	,195	<b>,789</b>	-,002	,000	,054	,038	,069	.670
A minha equipa é bastante receptiva quanto à possibilidade de mudar a forma ...	,145	<b>,764</b>	,178	,036	,031	,203	-,003	.679
Gosto da forma como a maioria das formações, ... se adequa com as actividades que desenvolvo ...	,242	,098	<b>,819</b>	,081	,059	,136	,166	.794
Os formadores utilizam exemplos ... utilizar o que aprendi no meu local de trabalho.	,194	,022	<b>,748</b>	,100	,091	,194	,155	.678
Os conteúdos desenvolvidos na formação correspondem às exigências ...	,257	,075	<b>,684</b>	,013	,053	,166	,328	.678
Os recursos ... para aplicar o que aprendi estão disponíveis logo após a formação.	,196	,113	<b>,640</b>	,022	,076	,003	-,239	.524
Se não utilizar ... poderei ser repreendido(a).	,063	-,033	,066	<b>,887</b>	-,026	,056	-,037	.636
No meu local de trabalho quem não utilizar ... pode ser penalizado.	,030	-,008	,041	<b>,839</b>	,061	,055	-,031	.715
Se não utilizar o que aprendi na formação ... ser alertado ...	,257	,180	,078	<b>,769</b>	,016	,078	,112	.715
Tenho tempo ... para aplicar o que aprendo...	,109	,054	,012	,030	<b>,890</b>	,104	,094	.827
(Apesar do excesso de trabalho que tenho) consigo ter disponibilidade para experimentar...	,110	,153	,004	-,004	<b>,837</b>	-,029	,126	.753
Tenho o tempo necessário para ajustar as minhas actividades às aprendizagens ...	,196	,039	,321	,040	<b>,755</b>	,156	,030	.740
Os meus colegas apreciam ... utilizar o que aprendi na formação.	,176	,127	,180	,081	,042	<b>,833</b>	,047	.785
Os meus colegas encorajam-se... aplicar no trabalho o que aprenderam ...	,249	,352	,076	,064	,054	<b>,766</b>	,044	.787
Os meus colegas esperam que cada qual utilize o que aprendeu ...	,084	,165	,172	,076	,120	<b>,735</b>	,129	.641
Se utilizar o que aprendi ... seja recompensado	,082	,213	-,001	-,010	,244	,023	<b>,774</b>	.712
É provável que tenha algumas vantagens se utilizar ... técnicas que aprendi recentemente.	,251	,004	,400	-,007	,020	,229	<b>,600</b>	.636
Utilizar o que se aprendeu na formação é um passo favorável ... avaliações de desempenho.	,378	-,018	<b>,425</b>	,223	,143	,119	<b>,468</b>	.627
<i>eigenvalue</i>	8.746	2.576	2.131	1.930	1.796	1.196	1.057	
% Variância Total explicada (7 fatores)	<b>71.97%</b>							

<sup>2</sup> A negrito apresentam-se os itens com pesos fatoriais superiores a 0.4 em valor absoluto. Por motivos de proteção de direitos de autor apenas é permitido reportar a ideia genérica dos itens.

Os fatores apresentam pesos fatoriais elevados e explicam 72% de variância total. Pode-se constatar, que todas as comunalidades são elevadas, demonstrando que os fatores conservados são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os construtos em estudo. Porém, apesar do último item saturar em dois fatores, demonstrando que o mesmo pode ser explicado por mais do que um fator decidiu-se mantê-lo no estudo, uma vez que, a sua eliminação comprometia significativamente a estrutura da escala. Verifica-se também que a escala não seguiu a estrutura inicial e que alguns itens passaram a integrar outros fatores para os quais não estavam inicialmente previstos.

Posteriormente, e com a finalidade de analisar a consistência interna da escala utilizada e conseqüentemente a fiabilidade do instrumento, foram calculados os Alfas de Cronbach de todos os fatores em estudo, tendo em conta as considerações de Nunnally e DeVellis (1978 e 1991 cit. in Marôco, 2010). Os autores afirmam que de um modo geral um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o  $\alpha$  é pelo menos 0.70, mas que em alguns casos de investigação, no âmbito das ciências sociais, um  $\alpha$  de 0.60 é considerado aceitável. No quadro 3.3 verificam-se também as correlações existentes entre as variáveis em estudo.

Quadro 3.3.  
*Matriz de correlações*

	Média	dp	AO	SMC	RM	DT	EPN	OUA	SP	EPP
Aprendizagem Organizacional (AO)	2,96	,78	<b>(.91)</b>							
Suporte e Monitorização da Chefia (SMC)	3,03	,86	,751**	<b>(.92)</b>						
Resistência à Mudança (RM)	3,59	,79	,339**	,375**	<b>(.87)</b>					
Design da Transferência (DT)	3,52	,70	,540**	,542**	,247**	<b>(.80)</b>				
Efeitos Pessoais Negativos (EPN)	2,52	,76	,239**	,256**	,127*	,200**	<b>(.82)</b>			
Oportunidade para usar a Aprendizagem (OUA)	3,35	,84	,333**	,319**	,227**	,274**	,102	<b>(.83)</b>		
Suporte dos Pares (SP)	3,54	,64	,384**	,420**	,455**	,408**	,207**	,243**	<b>(.81)</b>	
Efeitos Pessoais Positivos (EPP)	3,69	,69	,523**	,540**	,268**	,557**	,188**	,347**	,381**	<b>(.60)</b>

Após a análise dos resultados anteriores verifica-se que a maioria dos valores dos *Alfas de Cronbach* encontram-se dentro dos parâmetros mencionados anteriormente, ou seja, maioritariamente acima de 0.70. Podemos constatar que as únicas variáveis que não se corre-

lacionam significativamente são a Oportunidade para Usar a Aprendizagem (OUA) e os Efeitos Pessoais Negativos (EPN).

*Análise à Hipótese 1: Organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-interno – cultura de regras” têm valores médios de aprendizagem organizacional inferiores aos de organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controlo-externo – cultura de objetivos”.*

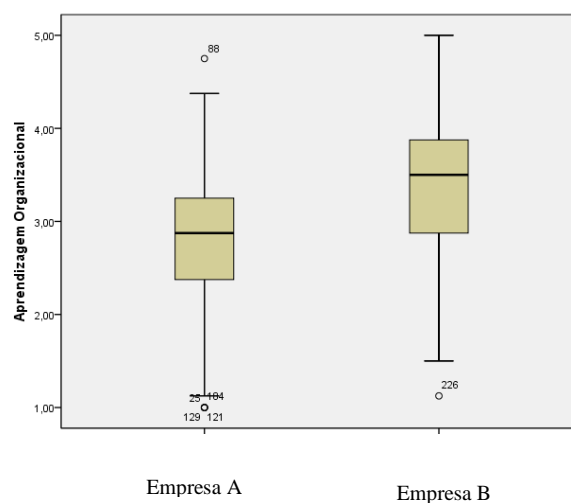
Após a verificação dos pressupostos necessários para o uso da ANOVA decidiu-se avançar com a referida análise com o intuito de se testar a primeira hipótese do estudo.

Quadro 3.4.

*Valores médios de Aprendizagem Organizacional nas duas empresas (ANOVA)*

	SQ	gl	QM	F	$\rho$ -value
Entre Grupos	22,400	1	22,400	43,237	<b>,000</b>
Intra Grupos	149,203	288	,518		
Total	171,602	289			

Através do quadro 3.4 verifica-se que existem diferenças significativas nos valores médios de Aprendizagem Organizacional entre as empresas pública e privada ( $\rho$ -value  $\leq 0.001$ ). Com o objetivo de compreender qual das empresas tinha maiores níveis de Aprendizagem Organizacional decidiu-se fazer uma representação gráfica através de uma caixa de bigodes, como ilustrado na figura 3.1.



*Figura 3.1. Representação gráfica das diferenças médias de Aprendizagem Organizacional*

Assim, concluímos que existem diferenças entre os níveis de Aprendizagem Organizacional nas duas empresas [ $F(1,290)=44,037, p<.000$ ], sendo estes valores superiores na empresa privada (Empresa B) ( $M=3,34$ ) e mais baixos na empresa pública (empresa A) ( $M=2,75$ ). A hipótese 1 foi corroborada pelos resultados obtidos.

**Análise à Hipótese 2:** *Organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controle-interno – cultura de regras” apresentam valores médios nos fatores da transferência da formação inferiores aos de organizações com cultura organizacional predominante nos pólos “controle-externo – cultura de objetivos”.*

Verificados os pressupostos necessários para o uso da ANOVA avançou-se com a referida análise para se testar a segunda hipótese do estudo.



Quadro 3.5

*Valores médios dos fatores de Transferência da Formação nas duas empresas (ANOVA)*

		SQ	gl	QM	F	<i>p-value</i>
LTSI_SMC	Entre Grupos	34,832	1	34,832	56,685	,000
	Intra Grupos	176,975	288	,614		
	Total	211,807	289			
LTSI_RM	Entre Grupos	1,160	1	1,160	1,883	,171
	Intra Grupos	177,435	288	,616		
	Total	178,595	289			
LTSI_DT	Entre Grupos	39,895	1	39,895	112,001	,000
	Intra Grupos	102,586	288	,356		
	Total	142,480	289			
LTSI_EPN	Entre Grupos	7,504	1	7,504	13,418	,000
	Intra Grupos	161,065	288	,559		
	Total	168,569	289			
LTSI_OUA	Entre Grupos	28,317	1	28,317	45,855	,000
	Intra Grupos	177,850	288	,618		
	Total	206,167	289			
LTSI_SP	Entre Grupos	5,461	1	5,461	13,904	,000
	Intra Grupos	113,122	288	,393		
	Total	118,584	289			
LTSI_EPP	Entre Grupos	30,371	1	30,371	81,943	,000
	Intra Grupos	106,742	288	,371		
	Total	137,113	289			

Com a análise do quadro 3.5 verifica-se que existem diferenças significativas nos valores médios em 6 dos fatores da Transferência da Formação, entre as duas empresas (*p-value*  $\leq 0.001$ ). Apenas o fator que mede a Resistência à Mudança (RM) não apresentou diferenças significativas. Através da representação gráfica, tentou-se compreender em qual das empresas existiam valores médios mais elevados relativamente aos fatores, da Transferência da Formação, em estudo.

## Moderação cultural da transferência da formação

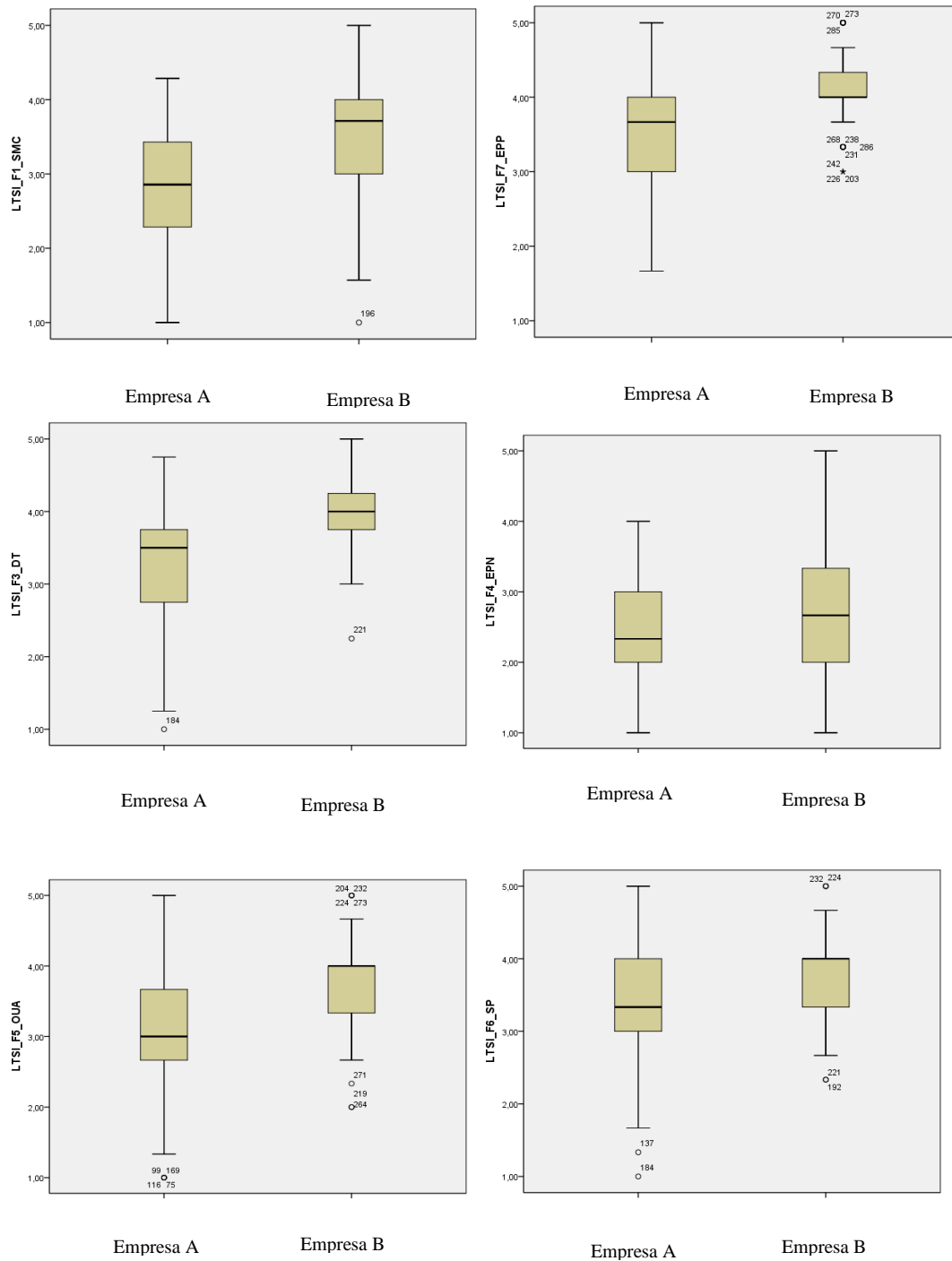


Figura 3.2. Representação gráfica das diferenças nos valores médios dos fatores da Transferência da Formação

Constatamos que existem diferenças nos valores médios dos fatores de Transferência da Formação: Suporte e Monitorização das Chefias (SMC , [F(1,290)=56,685,  $p<000$ ]); Design da Transferência (DT, [F(1,290)=112,001,  $p<000$ ]); Efeitos Pessoais Positivos

(EPP, [F(1,290)=81,943,  $p<000$ ]); Efeitos Pessoais Negativos (EPN, [F(1,290)=13,418,  $p<000$ ]); Oportunidade para Usar a Aprendizagem (OUA, [F(1,290)=45,855,  $p<000$ ]); Suporte dos Pares (SP, [F(1,290)=13,904,  $p<000$ ]) – sendo que estes assumem valores superiores na empresa privada (Empresa B) e valores mais baixos na empresa pública (empresa A). Perante os resultados obtidos é possível confirmar a hipótese 2.

Na empresa A podemos ainda verificar a existência de alguns fatores que condicionam a transferência da formação para o local de trabalho, na medida em que, apresentam valores médios um pouco baixos, exemplos disso são o SMC (M=2,769) e EPN (M=2,401). Os restantes fatores não se revelam tão críticos, pois apresentam médias um pouco mais elevadas RM (M=3,535), DT (M=3,243), OUA (M=3,110), SP (M=3,437) e EPP (M=3,444).

Relativamente à empresa B, o único fator que apresenta valores médios mais baixos é o EPN (M=2,737). Relativamente aos restantes fatores podemos verificar que apresentam médias mais elevadas, não sendo tão críticos para a empresa: SMC (M=3,498); RM (M=3,676); DT (M=4,019); OUA (M=3,761); SP (M=3,727); EPP (M=4.124).

**Análise à Hipótese 3:** *Os preditores LTSI da Aprendizagem Organizacional não se mantêm estáveis em diferentes culturas organizacionais.*

Verificados os pressupostos necessários para o uso da Regressão Linear decidiu-se recorrer à referida análise com o intuito de se testar a terceira hipótese do estudo. A regressão foi usada para testar as relações entre as variáveis e predizer o valor da variável Aprendizagem Organizacional a partir de um conjunto de variáveis do LTSI

Quadro 3.6. *Modelos de Regressão linear*

Empresas	Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Erro padrão
Empresa A	1	,679 <sup>a</sup>	,461	,459	,53807
	2	,713 <sup>b</sup>	,509	,503	,51540
	3	,734 <sup>c</sup>	,539	,531	,50078
Empresa B	1	,754 <sup>a</sup>	,568	,564	,46156
	2	,767 <sup>d</sup>	,588	,580	,45294

a. Preditores: (Constante), LTSI\_SMC

b. Preditores: (Constante), LTSI\_SMC, LTSI\_EPP

c. Preditores: (Constante), LTSI\_SMC, LTSI\_EPP, LTSI\_DT

d. Preditores: (Constante), LTSI\_SMC, LTSI\_SP

O teste aos preditores da Aprendizagem Organizacional identificou um modelo com três preditores com associações estatisticamente significativas, no caso da empresa pública (empresa A) são: SMC ( $\beta = 0,465$ ;  $t(1)=7,578$ ;  $p\text{-value} \leq 0.001$ ); EPP ( $\beta = 0,213$ ;  $t(1)=3,567$ ;  $p\text{-value} \leq 0.001$ ) e DT ( $\beta = 0,201$ ;  $t(1)=3,432$ ;  $p\text{-value} \leq 0.001$ ) - que explicam 53.1% da variância total. Já para o caso da privada (empresa B), há apenas dois preditores sendo um deles comum aos já reportados. Assim, foram encontrados betas significativamente associados com o SMC ( $\beta = 0,699$ ;  $t(1)=10,259$ ;  $p\text{-value} \leq 0.001$ ) e SP ( $\beta = 0,152$ ;  $t(1)=2,226$ ;  $p\text{-value} = 0.028$ ) que explicam conjuntamente 58% da variância total da Aprendizagem Organizacional. Os modelos são altamente significativos explicam uma proporção elevada da variabilidade da Aprendizagem Organizacional. Os resultados obtidos mostram que a estrutura de preditores não é idêntica nas duas empresas, sendo que a hipótese 3 é corroborada.

Quadro 3.7  
Coeficientes de Regressão

Empresa	Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados			
		B	Erro padrão	Beta	t	$p\text{-value}$	
Empresa A	1 (Constant)	1,030	,143		7,179	,000	
		LTSL_SMC	,622	,050	,679	12,522	,000
	2 (Constant)	,412	,202		2,038	,043	
		LTSL_SMC	,505	,055	,552	9,166	,000
		LTSL_EPP	,273	,065	,252	4,178	,000
	3 (Constant)	,018	,227		,080	,936	
		LTSL_SMC	,435	,057	,475	7,578	,000
		LTSL_EPP	,231	,065	,213	3,567	,000
		LTSL_DT	,226	,066	,201	3,432	,001
	Empresa B	1 (Constant)	,902	,214		4,216	,000
			LTSL_SMC	,696	,060	,754	11,643
		2 (Constant)	,393	,310		1,269	,207
LTSL_SMC			,645	,063	,699	10,259	,000
LTSL_SP			,184	,083	,152	2,226	,028

a. Variável critério: Aprendizagem Organizacional

#### 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Com o presente trabalho pretendemos explorar em maior pormenor o impacto da formação profissional, em organizações com culturas contrastantes (no presente caso, numa empresa pública e noutra privada), através da articulação dos elementos – (1) transferência da formação para o local de trabalho, (2) aprendizagem organizacional e, (3) cultura organizacional. Deste modo, pretendemos testar os eventuais efeitos de moderação que a cultura organizacional poderá exercer na relação entre transferência da formação e aprendizagem organizacional.

Apesar de se assumir que em contexto organizacional existe uma relação entre estas variáveis, não detetámos na literatura evidências de um teste desta natureza. A literatura existente coloca especial enfoque na formação profissional em si, nos instrumentos de avaliação que permitem aceder à sua eficácia e conseqüentemente nos fatores que possibilitam a sua transferência para o local de trabalho. Assume-se, deste modo, um elo natural entre os facilitadores da transferência e a aprendizagem organizacional. Com o intuito de articular o que é assumido/ pressuposto na literatura e o que é um fato evidente, decidimos analisar três hipóteses.

Os resultados relativos à primeira hipótese, que estabelece uma eventual relação entre cultura organizacional e aprendizagem organizacional, dão-lhe suporte, pois mostram que a pressão para a aprendizagem organizacional encontra-se muito ligada ao tipo de cultura e ao foco que esta coloca nos eixos de controlo interno versus controlo externo. Este resultado não é de todo surpreendente porque tem sido tacitamente assumido, no âmbito da literatura focada no contraste entre empresas privadas versus públicas, em que há uma tendência para reconhecer maior adaptabilidade nas empresas privadas face à envolvente externa (Freitas, 2000) bem como para relacionar a aprendizagem à maior adaptabilidade (Garvin, 1993 cit. in Câmara et al., 2007). Seguindo a mesma ordem de pensamento, uma empresa que tenha elevados valores médios de aprendizagem terá correspondentes valores médios nos fatores de transferência. Esta constatação é suportada pelos resultados que vieram corroborar a segunda hipótese do estudo - que pretende testar as diferenças existentes nos valores médios dos Fatores de Transferência quando relacionados com as diferentes Culturas Organizacionais. Verificou-se que o fator Resistência à Mudança (RM) não apresentou diferenças significativas entre as empresas. Algumas das justificações que poderão ter levado a este resultado podem ser este fator ser percebido como negativo ou ser de difícil apreciação para o próprio inquirido; ou por outro lado, este ser um tema bastante atual e que por essa razão foi já trabalhado junto dos inquiri-

dos através de formações comportamentais (o que poderá ter sensibilizado / influenciado o posicionamento evidenciado face à escala apresentada). Verificamos que os fatores sobre os quais existem diferenças significativas são o Suporte e Monitorização da Chefia (SMC); Design da Transferência (DT); Efeitos Pessoais Positivos (EPP); Efeitos Pessoais Negativos (EPN); Oportunidade para usar a Aprendizagem (OUA); Suporte dos Pares (SP), sendo que a empresa privada apresenta valores médios superiores nestes fatores comparativamente com a empresa pública. Constatamos também, que na empresa pública existem alguns fatores que condicionam a transferência da formação para o local de trabalho, na medida em que apresentam valores médios um pouco baixos, exemplos disso são: a) o suporte e monitorização da chefia (SMC), ou seja, a chefia não suporta nem monitoriza os colaboradores para o uso de novas aprendizagens, não incentiva nem apoia a aplicação de novos conhecimentos e b) os efeitos pessoais negativos (EPN), levam-nos a considerar que os colaboradores que não usam/ aplicam as novas aprendizagens no local de trabalho não são penalizados nem alertados quanto a essa situação.

Relativamente à empresa privada, o único fator que apresenta valores médios mais baixos é o dos efeitos pessoais negativos (EPN). Também nesta empresa os colaboradores não são penalizados caso não usem os novos conhecimentos adquiridos através da formação. Apesar das evidências empíricas, também a presente investigação conseguiu demonstrar que diferentes variações de cultura pressupõem diferentes abordagens aos sistemas de transferência (Holton et al., 2003) e consequentemente diferentes modos de intervir face à AO.

Por último, no que concerne à terceira hipótese do estudo que parte da premissa de que os preditores LTSI da Aprendizagem Organizacional não se mantêm estáveis em diferentes culturas organizacionais, constatamos que os resultados obtidos mostram que a estrutura de preditores não é idêntica nas duas empresas, acabando assim por corroborar esta última hipótese. Na empresa pública, os fatores que fomentam a aprendizagem organizacional são: a) o suporte e monitorização da chefia (SMC), a chefia tem de fornecer um suporte efetivo sobre as aprendizagens dos colaboradores da sua equipa; b) os efeitos pessoais positivos (EPP), ou seja, os colaboradores só transferem se forem beneficiados por isso e c) o design da transferência (DT) na medida em que é importante que o design da formação seja idêntico à situação de trabalho de cada colaborador. Já na empresa privada os preditores da aprendizagem organizacional são: a) SMC, aqui e uma vez mais verifica-se a importância do apoio da chefia sobre as aprendizagens feitas pelos colaboradores; e b) o suporte dos pares (SP) pois nesta empresa para além do suporte da chefia é bastante importante o apoio dos colegas da equipa para uma melhor aplicação dos conhecimentos adquiridos em formação o que encontra eco

em Warr, Allan e Birdi (1999) que defenderam que o apoio psicossocial das chefias e dos pares é um forte preditor de transferência da formação. Em ambos os casos, é de salientar o visível efeito potenciador da influência da chefia na capacidade de transformar a simples transferência em clima de aprendizagem. Na medida em que os supervisores podem ter um grande impacto para os colaboradores, sendo estes que suportam e disseminam a cultura organizacional, muitas organizações esforçam-se diariamente para desenvolver nas suas chefias e gestores competências de *mentoring*, feedback e suporte (Noe et al., 2005 cit in Joo, 2010).

Com a presente investigação podemos também verificar, que a escala LTSI não se mostrou estável relativamente aos fatores que a compõem. Através da sua análise, verificámos que dois dos nove fatores em estudo não ficaram retidos e que determinados itens saturaram noutros fatores que não estavam previstos na literatura (Holton et al., 2007). Apesar das diversas validações efetuadas ao inventário tanto em Portugal como em outros países (Velada, 2007; Holton et al. 2007) que vieram reforçar a consistência interna da escala, a mesma ao ser aplicada às duas empresas aqui retratadas (que devido à conjuntura atual do país permanecem hoje com alguma instabilidade e insegurança) pode ter sido condicionada por este contexto. Por outro lado, porque os fatores excluídos estão intimamente ligados às chefias (ou seja, Feedback e Coaching do Desempenho por parte das Chefias e Sanção da Chefia) também nos poderá levar a considerar que o primeiro, por não ser uma prática muito comum nestas empresas, e o segundo, por atribuir uma conotação direta e negativa à chefia, (que como já demonstrado é um elemento fundamental e central na aprendizagem dos colaboradores), são razões que podem ter levado a algum desconforto por parte dos inquiridos e a evitar que estes seguissem determinados padrões de resposta.

Após ter-se decidido retirar propositadamente, alguns fatores da escala e consequentemente alguns itens levou-nos a repensar a própria ideia de conceber um questionário de fácil aplicabilidade e tratamento. Apesar do inventário LTSI já ter demonstrado fortes evidências de validade e fiabilidade, a sua estrutura demasiado grande não se mostra de fácil aplicação neste tipo de organizações. Um instrumento que se pressuponha aplicar passados 3 a 6 meses após uma formação para medir sua a eficácia, ou até mesmo, com o intuito de diagnóstico será melhor aceite se for menos extenso. Na empresa pública, após análise aos questionários de avaliação da eficácia da formação, composto por 5 itens, verificámos uma percentagem de respostas de 33% sendo que alguns dos itens estavam por responder na maioria das situações. Na empresa privada a taxa de repostas foi claramente superior (65%), também com o recurso a questionários bastante reduzidos, neste último caso na avaliação da formação, pois esta empresa não chega a medir a eficácia da mesma. Torna-se assim essencial que os procedimentos

avaliativos sejam integrados normalmente na gestão diária das organizações com o intuito de serem desdramatizados pelos diferentes atores envolvidos no processo (Reto & Nunes, 1992) em vez de serem utilizados quase que exclusivamente para situações pontuais. Esta solução poderia levar à interiorização por parte dos colaboradores da ideia que os questionários são de fato uma excelente ferramenta aos dispor das organizações e uma ótima oportunidade para expor de forma anônima as preocupações, desagrado ou até mesmo satisfação sobre a situação em análise. Como já havia sido referido por Ford e Weissbein (1997, cit in Holton et al., 2007) nas análises que fizeram a vários estudos sobre transferência da formação, em quase nenhum deles foram utilizadas análises estatísticas adequadas para a validação das escalas que apresentavam. Esta situação reflete-se também nas organizações que apresentam questionários pouco fidedignos face aos objetivos a que se propõem. Também nós, tal como Holton e colegas (2003) subscrevemos a ideia de que constitui um importante objetivo para uma área de desenvolvimento de RH usar escalas válidas que permitam a compreensão e a análise de processos organizacionais (como o da transferência). Face aos resultados obtidos, não podemos deixar de especular sobre a possibilidade de se criar um questionário que talvez pudesse derivar de uma adaptação (mais reduzida) do inventário LTSI e que considerasse a cultura organizacional como elemento modulador da interpretação dos resultados. Parece evidente que se torna necessário numa área de desenvolvimento, abordar todos os 16 fatores propostos por Holton e colegas (2003), porém não é sustentável à partida uma intervenção simultânea sobre todos eles e a cultura organizacional poderá assim indicar prioridades em função da força que os preditores vão tendo face à cultura dominante. Como ponto de partida, os gestores de formação poderiam escolher e começar por analisar os fatores que de alguma forma são mais críticos no contexto cultural da empresa em questão. Após terem conseguido uma boa intervenção sobre os primeiros fatores identificados poderiam ir continuando a analisar aos poucos e poucos os restantes numa perspetiva de melhoria continua. Outro resultado curioso foi a existência de um único fator na escala de Capacidade de Aprendizagem Organizacional, uma vez mais, podemos verificar que apesar de termos na literatura provas de bons instrumentos de avaliação terá sempre de existir uma articulação entre esses instrumentos e as particularidades das empresas às quais são aplicados. E neste sentido, o papel dos gestores de formação torna-se essencial na identificação das particularidades de cada empresa e consequentemente na adaptação dos instrumentos que têm ao seu dispor.

Porém, não são só os questionários a única fonte de intervenção, quanto aos gestores de formação também se deveria exigir um acompanhamento sistemático dos formandos e dos formadores, bem como, uma atividade permanente de negociações com as chefias, de forma a



tornar operativos os conhecimentos adquiridos através das ações formativas (Reto & Nunes, 1992). É evidente que na realidade portuguesa, a formação profissional se centra essencialmente no indivíduo como objeto de mudança e como o principal responsável pelos resultados da formação, sendo as características de contexto em que os indivíduos exercitam determinadas competências frequentemente minimizadas (Caetano & Vala, 2007). Por outro lado, Abbad e colegas (2001) constataram que a formação, por si só, não parece ser capaz de produzir efeitos estáveis sobre o comportamento dos formandos, porque a transferência da aprendizagem para o local de trabalho depende em grande parte do contexto pós-formação. Os autores chegam mesmo a considerar que os processos de retenção a longo prazo e de transferência da formação são muito dependentes da cultura e quase nada dependentes das características dos cursos e formandos (ações muito expositivas, pouca oportunidade de pôr em prática o desempenho ensinado, falta de similaridade entre as situações de formação e as de trabalho). Tal como mencionado anteriormente, Schimmel e Muntslag (2009) identificaram outras barreiras que impedem a aprendizagem, a adaptação dos indivíduos e conseqüentemente das organizações à sua envolvente. Algumas dessas barreiras encontram-se por exemplo na estrutura da envolvente externa (*e.g.* estrutura governamental – decisões políticas; estrutura dos mercados); na estratégia organizacional (*e.g.* orientação estratégica passiva; equipas disfuncionais); cultura organizacional (institucionalizada pelo comportamento dos líderes, *e.g.* estilos de liderança autoritários que não promovem a comunicação).

Todos os aspetos mencionados levaram-nos a concretizar um estudo que remetesse para a cultura organizacional e para alguns dos fatores que podem de alguma forma condicioná-la e verificámos que existe uma evidente relação entre transferência e aprendizagem organizacional e que esta é modelada pela cultura de uma organização. Para sobreviver e prosperar num ambiente de turbulência, mudança e forte competitividade as organizações têm de estar preparadas para se adaptarem. Por isso, muitas delas esforçam-se para ter uma boa cultura de aprendizagem organizacional para criarem, adquirirem e transferirem conhecimento e assim modificarem comportamentos que reflitam o novo conhecimento (Garvin, 1993 cit in Joo, 2010).

Em suma, repensar a avaliação da formação pressupõe que se situe esta avaliação no seu contexto cultural, não apenas como sugerido na literatura (contemplando a forma como a transferência ocorre) mas também quanto à própria estrutura do construto e respetivos preditores da aprendizagem organizacional.

Todas estas conclusões devem ser balizadas pelas limitações que, em qualquer estudo, são de explicitar. Na presente investigação a utilização de uma amostra de conveniência e

composta apenas por 292 indivíduos pode dificultar a generalização dos resultados às empresas orientadas por uma cultura de controlo. Assim, recomendamos em futuras análises uma amostra de maior dimensão e com maior número de organizações, de forma a aumentar a sua heterogeneidade em termos de cultura organizacional, ou seja, com organizações orientadas para o pólo flexibilidade nos eixos apoio versus inovação, para deste modo se conseguir uma análise mais abrangente em termos de cultura.

Fugindo um pouco ao expectável neste estudo, não foram tidas em conta as variáveis demográficas. Porém, numa eventual replicação de um estudo desta natureza seria de certa forma importante, mas a nosso ver não fundamental, analisar as diferenças obtidas por inquiridos de diferentes sexos, idades e habilitações literárias.

Também deve ser avançado que a integridade fatorial do construto implicado no LTSI pode decorrer de um efeito de configuração decorrente da utilização da totalidade dos itens e, assim sendo, os resultados poderiam ser distintos dos encontrados. Porém, não deixa de ser estranho que os fatores, tendo natureza semântica identificável, variem em função da presença de outros semanticamente diferentes.

Seria também interessante abordar este tema tendo em conta tipos de formação dada aos colaboradores (formação específica/técnica, formação transversal/comportamental) e analisar deste modo o comportamento dos resultados obtidos perante a tipologia das ações ministradas.

## 5. REFERÊNCIA

- Abbad, G., Borges-Andrade, J. E., Sallorenzo, L. H., Gamas, A. L. G., & Morandine, D. (2001). Projeto instrucional, aprendizagem, satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho. *RPOT*, 1(2), 129-160.
- Akhatar, N. & Khan A. R. (2011). Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 257-270.
- Al-Alouni, M. M., Athamneh, S. M. H., & Jaradat, A. A. (2010). Methods of Evaluation: Trainin Techniques. *International Journal of Finance and Economics*, ISSUE 37, ISSN 1450-2887.
- António, C. & Velada, R. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of European Industrial Training*, 33, 635-656.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Caetano, A. & Vala, J. (2007). *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas*. (3ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Câmara, P., Rodrigues, & J., Guerra, P. (2007). *Novo Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. (1ª edição). Lisboa: Dom Quixote.
- Cho K. & Lee, S. (2001). Another Look at Public-Private Distinction and Organizational Commitment: A Cultural Explanation. *Internacional Journal of Organizational Analysis*. 9(1), 84-102.
- Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R.C. & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Freitas, M. E. (2000). Contexto Social e Imaginário Organizacional Moderno. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. 40(2), 6-15.
- George, J. M. & Jones G. R. (2006). *Contemporary Management* (4ª edition.). New York: McGraw-Hill.
- Gleitman, H., Fridlund, J.A. & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ª edição). Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldstein, I. (1980). Training in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 31, 229-272.
- Gómez, J., Lorente, J. & Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58, 715-725.
- Gonçalves, F., & Alves, M. (2012). *Código do trabalho*. (28º edição). Lisboa: Almedina
- Gordon, G. G. (1991). Industry determinants of organizational culture. *Academy of Management Review*, 16(2), 396-415.
- Holton, E. F. & Baldwin, T. T. (2003). *Improving Learning Transfer in Organizations* (1ª edition). São Francisco: Jossey-Bass.
- Holton, E. F., Bates A. R., Bookter, A. I., Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and Divergent Validity of the Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-409.

- Holton, E. F., Chen, H. & Naquin, S. S. (2003). An Examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 459-482.
- Hung, T. K. (2010). An Empirical Study of the Training Evaluation Decision-Making Model to Measure Training Outcome. *Social Behavior and Personality*, 38(1), 87-102.
- Joo, B. K. (2010). Organizational Commitment for Knowledge Workers: The Roles of Perceived Organizational Learning Culture, Leader – Member Exchange Quality, and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 69 – 85.
- Kirkpatrick, D. L. (1960). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 78-92.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, LDA.
- Meneses, P. P. M. & Abbad, G. (2009). Proposta para Desenvolvimento de Modelos de Avaliação da Efetividade de Programas de Treinamento. *RAC-Eletrônica*, 3(1), 105-122.
- Neves, J. G. (2007). *Da formação qualificante à formação de competências: a influência das novas modalidades do trabalho*. Seminário Internacional. Lisboa: ISEG, UTL.
- Pereira, C. (1996). Uma proposta de avaliação de acções de formação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 155-169.
- Philips, P.P. & Philips, J.J. (2001). Symposium on the evaluation of training. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 240-247.
- Quinn R. E. & Cameron, K. S. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture* (3ªEd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29 (3), 363-377.
- Reto, L. & Nunes, F. (1992). Avaliação da Eficácia da Formação. A pertinência da perspectiva experimental. *Revista Portuguesa de Gestão*, 3 (4), 43-56.
- Sakes, A. & Burke, L. (2012). An investigations into the relationship between training evaluation and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16 (2), 118-127.
- Salas, E. & Grossman, R. (2011). The Transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Schimmel, R. & Muntslag D., R., (2009). Learning Barriers: A Framework for the Examination of Structural Impediments to Organizational Change. *Human Resources Management*, 48 (3), 399-416.
- Schraeder, M., & Tears, R., Jordan, M. (2005). Organizational culture in public sector organizations Promoting change through training and leading. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (6), 492-502.
- Spitzer, D. R. (1999). Embracing evaluation. *Training*, 36(6), 42-47.

Velada, R. (2007). *A Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento em Comportamento Organizacional. Lisboa: ISCTE-IUL.

Warr, P., Allan, & C., Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 72 (3), 351-375.