



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Suporte Social e Motivação para Transferir a Formação: o Papel Mediador das Expectativas de Resultados Pessoais Positivos

Hélder Filipe Cardoso Paiva

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

Orientador:
Doutor José Gonçalves das Neves, Professor Associado,
ISCTE-IUL

Setembro, 2009

Resumo

Existe actualmente em Portugal uma contínua necessidade de desenvolvimento individual e organizacional e é neste sentido que a formação profissional adquire importância. No entanto, na realidade portuguesa parece existir uma falta de coordenação entre os objectivos da formação e os objectivos organizacionais (Caetano e Vala, 2000). O objectivo deste estudo é o de investigar os factores na organização que determinam a motivação dos formandos para transferir as competências que adquiriram na formação. Pretendemos analisar em específico, a influência que o suporte do supervisor, o suporte dos pares e as expectativas de resultados pessoais positivos exercem na motivação dos indivíduos para transferir a formação. Através da aplicação de um questionário a 108 participantes, os resultados deste estudo demonstram que o suporte do supervisor, o suporte dos pares e as expectativas de resultados pessoais positivos estão positiva e significativamente correlacionados com a motivação para transferir. Os resultados demonstram ainda que as expectativas de resultados pessoais positivos medeiam totalmente a relação entre o suporte do supervisor, suporte dos pares e a motivação para transferir. Os resultados são discutidos de acordo com as contribuições para o desenvolvimento teórico e as potenciais implicações para a prática profissional.

Palavras-Chave: Avaliação, Formação, Motivação, Transferência, Suporte social, Expectativas de Resultados Pessoais Positivos.

Classificações definidas pela American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes): Management & Management Training; Personnel Management & Selection & Training.

ABSTRACT

There is at present time in Portugal, a continuous demand for individual and organizational development and it is within this framework that training gains importance. However, in Portugal there seems to be a lack of coordination between training and organizational goals (Caetano e Vala, 2000). The main purpose of this study is to investigate key factors in organizational environment that could affect trainee's motivation to transfer learning to their workplace. The specific aim of the present study was to examine the influence of three work environment factors on motivation to transfer, namely supervisor support, peer support and positive personal outcomes. A questionnaire was applied to a sample of 108 participants and the results have shown that supervisory support, peer support and positive personal outcomes are significantly related with motivation to transfer. The results of the present study also reveal that the relationship between supervisor support, peer support and motivation to transfer is mediated by positive personal outcomes. Finally, results are discussed according to their potential contribution to theoretical development and possible practical implications.

Keywords: Evaluation, Training, Motivation, Transfer, Social support, Positive personal outcomes.

PsycINFO Classification Categories and Codes: Management & Management Training; Personnel Management & Selection & Training.

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho tive a oportunidade e o privilégio de contar com o apoio de algumas pessoas que me ajudaram a desenvolver este trabalho e às quais gostaria de agradecer:

Ao Professor José Gonçalves das Neves por todo o apoio e orientação experiente ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor António Caetano pela sua disponibilidade e pela oportunidade de aplicar o questionário utilizado neste trabalho.

À Dr.^a Raquel Velada pela sua disponibilidade para a troca de ideias e pelas suas sugestões fundamentais principalmente na fase inicial deste trabalho.

Ao meu antigo colega Nuno Ferreira pela ajuda num dos períodos mais difíceis da recolha de dados. A sua ajuda foi fundamental para que este trabalho fosse terminado dentro dos prazos previstos.

Aos meus pais e à Carla por todo o apoio ao longo destes últimos meses e pela paciência ao longo de todo este tempo.

ÍNDICE

1. Introdução	11
Avaliação da formação	17
Motivação para transferir	25
Clima de transferência	28
Suporte social	31
Expectativas de resultados positivos e processos motivacionais	33
Hipóteses de Estudo e Modelo de Análise	35
2. Método	40
Amostra e procedimento	40
Operacionalização das variáveis	41
Variáveis Predictoras	42
Variável Mediadora	43
Variável Critério	43
3. Resultados	44
4. Discussão	47
5. Referências bibliográficas	53
6. Curriculum Vitae	59

1. Introdução

A formação profissional assume actualmente uma particular importância em Portugal. Entrámos numa época em que o trabalho assente em mão-de-obra intensiva e pouco qualificada característica do modelo de desenvolvimento português das décadas passadas dá agora lugar ao investimento na qualificação dos recursos humanos.

Numa economia do saber em que o êxito económico se redesenha em torno da competência dos homens (Meignant, 2003), o trabalho repetitivo transforma-se constantemente, as relações baseadas em postos de trabalho são agora baseadas em conhecimento e os postos de trabalho dependem cada vez mais de recursos pessoais (Rousseau, 1997). Existe uma contínua necessidade de desenvolvimento individual e organizacional e é neste sentido que a formação profissional adquire importância. No ponto de vista do trabalhador, porque a maior flexibilidade das organizações incentiva à capacidade de improvisação e de aprendizagem (Weick, 1996) e também no ponto de vista das organizações, onde hoje é vulgarmente difundida a ideia de que os profissionais mais qualificados são uma vantagem competitiva para as empresas.

No que diz respeito aos serviços de formação profissional, encontram-se actualmente em Portugal continental, 4979 entidades acreditadas pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações Profissionais (DGERT) para intervir neste âmbito. No entanto apesar de atravessarmos uma época em que a formação para adultos prolifera no contexto académico e empresarial, existem dúvidas em relação à sua eficácia (Câmara et al., 2007). O problema da eficácia da formação, refere-se à dificuldade que existe em comprovar os benefícios resultantes das iniciativas de formação e pode ser visto sob duas perspectivas: por um lado, os paradigmas de educação que no passado contribuíram para a baixa qualificação da população portuguesa servem agora de base

aos modelos de formação para adultos, por outro lado, sabemos que a estrutura empresarial do nosso país manifesta ainda uma forte influência dos modelos clássicos de gestão e modelos das relações humanas, característicos do início do século XX (Câmara et al. 2007).

Perante o conhecimento do modo como têm evoluído os processos formativos e as formas de organizar o trabalho, parece-nos fundamental uma abordagem global que aproxime os processos de formação da estratégia e dos objectivos organizacionais.

A importância desta abordagem foi evidenciada por Kirkpatrick (2007) referindo-se à importância do diálogo entre gestores das organizações e responsáveis pela formação. Sobre este aspecto, o autor conclui que para haver retorno do investimento feito na formação, é preciso integrar o processo formativo no processo de gestão. Isto significa que para haver retorno do investimento e para a formação atingir plenamente os seus objectivos, é necessário que os responsáveis pelas práticas de formação e também os gestores das empresas estejam envolvidos na coordenação de processos, acompanhando o desenvolvimento da formação com vista aos objectivos pretendidos (Sutton e Stephenson, 2005).

Porém, na realidade portuguesa parece existir uma falta de coordenação entre os objectivos da formação e os objectivos organizacionais. É conhecido o aumento da aposta em formação na década de 90 com o aparecimento dos apoios dos fundos estruturais, no entanto a utilização destes fundos nem sempre foi acompanhada de outras mudanças organizacionais, de forma a alinhar as novas competências com os objectivos empresariais (Caetano e Vala, 2000).

De facto, da observação da realidade portuguesa, verifica-se que a formação profissional se centra essencialmente no indivíduo como objecto 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 e Vala, 2000).

Mas ao incidir apenas nos indivíduos sem uma actuação complementar ao nível das estruturas e processos organizacionais, comprometem-se os objectivos da formação. Isto significa que, se os formandos perceberem que os objectivos da formação estão desajustados às necessidades da sua função, ou se as competências adquiridas não forem estimuladas no seu local de trabalho, directamente através dos seus supervisores ou através de um clima de suporte, a sua motivação e capacidade para aplicar as novas competências fica comprometida.

A motivação dos formandos para transferir a formação, e consequentemente a utilização das novas competências com vista aos resultados organizacionais, pode deste modo ser condicionada pela própria envolvente para a qual essas competências são direccionadas (e.g., Noe e Schmitt, 1986). Este conjunto de factores da envolvente que podem facilitar ou inibir a motivação para transferir a formação para o local de trabalho tem sido alvo de diversos estudos, especialmente nas investigações que se seguiram à revisão de literatura de Baldwin e Ford (1988). Desde este trabalho que se tem vindo a desenvolver o interesse pelo conjunto de factores existentes no local de trabalho que facilitam ou inibem a mudança de comportamento dos formandos após a formação. Os estudos mais frequentemente citados nesta área sugerem que a percepção que os formandos têm destes factores constitui um denominado clima de transferência que pode afectar significativamente o desempenho e a motivação dos indivíduos para transferir (e.g., Rouiller e Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995).

Nesta linha de investigação seguiram-se outros estudos que procuraram identificar especificamente quais as variáveis mais influentes dentro do conjunto de factores de clima de transferência que facilitam ou inibem a mudança de

comportamentos dos formandos. Por exemplo, o suporte que as chefias fornecem aos formandos para aplicarem o que aprenderam na formação, tem sido demonstrada em vários estudos como uma variável importante no processo de motivação e transferência (e.g., Xiao, 1996) assim como o suporte dos pares na aplicação das novas competências, também têm sido apontado como uma das variáveis que explicam a variação da motivação dos formandos para transferir (e.g., Facticeau et al., 1995). Para além destas, também a disponibilização de recursos e tarefas necessárias para a transferência, designada por oportunidade para utilizar a formação tem sido referida como uma das variáveis mais relacionadas com a motivação para transferir (e.g., Seyler et al., 1998).

Resumindo, de acordo com os estudos encontrados e com base em revisões de literatura sobre o tema da transferência da formação, o suporte do supervisor, o suporte dos pares e a oportunidade para utilizar a formação, são as variáveis mais estudadas no que respeita aos factores existentes no local de trabalho (e.g., Lim e Morris, 2006; Burke e Hutchins, 2007). Assim, de acordo com o que se conhece actualmente, os formandos estarão mais motivados para transferir a formação se tiverem no local de trabalho, o suporte das chefias e dos pares e os recursos e as tarefas relevantes que lhes permitam a aplicação das novas competências.

Contudo, estes factores relacionados com o local de trabalho representam apenas um conjunto de factores que influenciam o processo de transferência dos indivíduos. Seguindo o modelo explicativo da transferência de Holton (2005) o desempenho individual dos formandos após a formação, está directamente relacionado com aspectos motivacionais e indirectamente com características pessoais.

No que se refere aos aspectos motivacionais, estes encontram-se relacionados com características individuais como as crenças de auto-eficácia dos formandos (e.g., Holton et al., 2000). Esta variável designa a crença na capacidade individual para

modificar o seu desempenho e tem sido referida na relação com os processos motivacionais em alguns estudos que sugerem o efeito da auto-eficácia, quer no início da formação (e.g., Tracey et al., 2001) como também no final da formação em resultado da aprendizagem (e.g., Colquitt et al. 2000).

Mas na generalidade dos estudos sobre os factores de influência na transferência, encontra-se uma crescente atenção direccionada para os processos motivacionais na formação e na relação com as variáveis de clima de transferência. Contudo, a investigação de variáveis nesta área ainda é limitada, revelando aspectos da motivação no contexto da formação ainda por explorar.

Encontram-se algumas referências na literatura acerca das componentes intrínseca e extrínseca da motivação e mais propriamente ao papel das expectativas de resultados na motivação. Uma expectativa exprime uma crença de que após um determinado comportamento se seguirá um determinado resultado (Vroom, 1964). Por exemplo, no contexto da formação, os formandos terão determinadas expectativas acerca do seu desempenho após a formação e terão também expectativas acerca das consequências resultantes dessa melhoria no desempenho (Holton, 2005).

De acordo com Yamnill e McLean (2001) a Teoria das Expectativas de Vroom quando aplicada ao contexto da formação, ajuda compreender os diferentes níveis de motivação para transferir a formação. O que também é sugerido por Holton (1996) ao afirmar que os formandos estarão mais motivados para transferir se acreditarem que o seu comportamento irá resultar na obtenção de recompensas valorizadas pelo próprio.

De um modo geral, ainda são escassos os estudos que foquem a motivação para transferir e os estudos existentes que procuram compreender esta variável, têm-se restrito às variáveis de suporte social, como o suporte do supervisor e suporte dos pares

e a oportunidade para utilizar a formação (e.g., Seyler et al., 1998; Chiaburu e Tekleab, 2005; Facticeau et al., 1995).

Dado que a Teoria das Expectativas de Vroom (1964) está relacionada com a motivação em modelos explicativos da transferência (Holton, 2005) e surge como potencial implicação para a prática profissional (e.g., Elangovan e Karakowsky, 1999) torna-se relevante aprofundar o estudo das expectativas de resultados pessoais positivos nos estudos sobre a motivação para transferir.

Os estudos existentes têm-se centrado na influência das variáveis de clima de transferência na motivação para transferir, contudo a investigação dos processos motivacionais na transferência ainda carece de desenvolvimento como sugere Holton (2005). Conforme referido, uma das vias de investigação ainda sem estudos suficientes sobre o tema é a teoria das expectativas relacionada com a motivação para transferir. Assim pressupomos que a relação entre a motivação para transferir e o suporte social é explicada pelas expectativas de resultados pessoais positivos de acordo com a Teoria das Expectativas de Vroom (1964).

Em termos do valor prático acrescentado, com este estudo pretende-se que o conhecimento de outros factores que afectam a motivação para transferir para além do suporte social e das oportunidades para transferir, forneça aos responsáveis pela formação e gestores novas pistas de como potenciar o sucesso das formações. Através do conhecimento das expectativas que os formandos têm no final da formação e o que pretendem obter, poderão intervir de modo mais eficaz nos factores que determinam a vontade de aplicar novas competências no local de trabalho.

Assim, neste estudo pretende-se estudar as variáveis de clima de transferência que afectam a motivação para a transferir, nomeadamente a influência do suporte social

(suporte do supervisor e suporte dos pares) e das expectativas de resultados pessoais positivos na motivação dos indivíduos para transferir.

Com este conjunto de variáveis, o presente estudo tem como objectivo geral, estudar o efeito dos factores da envolvente (a existência de suporte social e as expectativas de recompensas adequadas) na motivação dos indivíduos para transferir, e como objectivo específico, analisar o papel mediador da variável expectativas de resultados pessoais positivo na relação entre o suporte dos pares e o suporte do supervisor e a motivação para transferir.

No presente estudo começaremos por enquadrar o conceito de motivação para transferir no processo de avaliação da formação. Depois apresentaremos a variável motivação para transferir e em seguida abordaremos o clima de transferência segundo a influência do suporte do supervisor e do suporte dos pares. Por último abordaremos as expectativas de resultados pessoais positivos e a sua relação com o processo motivacional na formação.

Avaliação da formação

Com a avaliação da formação, pretende-se demonstrar em que medida os objectivos da formação foram atingidos. Esta avaliação pressupõe um processo em que as instituições prestadoras de serviços de formação e respectivos responsáveis se incluem num sistema de avaliação da eficácia da formação, em que os próprios são objecto dessa mesma avaliação (Tira-Picos, 1999).

Para assegurar o alcance dos objectivos a formação, e por conseguinte a sua eficácia, é necessário considerar um conjunto de elementos que intervêm no processo, incluindo: 1) o programa enquanto conteúdo de ensino e a sua estrutura; 2) a metodologia utilizada para atingir os objectivos da formação; 3) os formadores na forma

como aplicam métodos, técnicas e equipamentos à sua disposição; 4) os resultados obtidos em comparação com os resultados esperados; 5) os métodos de avaliação da aprendizagem e a própria organização responsável pela formação na forma como se adapta perante dificuldades surgidas durante todos o processo (Tira-Picos, 1999).

No que concerne ao contexto organizacional, a avaliação da formação torna-se importante para que os gestores e responsáveis pela formação profissional obtenham feedback acerca das iniciativas de formação que promoveram na organização.

Com esta informação, pretende-se que a avaliação da formação seja um mecanismo para assegurar que as iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento resultem em mudanças individuais e colectivas que contribuem para os objectivos organizacionais que deram origem a essas iniciativas (Sutton e Stephenson, 2005).

Contudo, a concretização destes objectivos nem sempre é alcançada. De acordo com Kirkpatrick e Philips (2004), ao contrário do que se verifica na prática, a formação deveria ser pensada desde o início tendo em conta os objectivos que pretende alcançar. O que significa que na fase inicial do processo formativo deverão ser definidos os objectivos pedagógicos e de impacto organizacional a atingir. Só assim é possível verificar o alcance dos referidos objectivos e realizar uma completa avaliação da formação.

Na realidade, a formação tem muitas vezes início na lei de oferta e da procura do mercado de formação o que se torna numa limitação à avaliação. Nestes casos é frequente a falta de identificação das necessidades de formação e a indefinição de objectivos e critérios de avaliação. Como consequência, a avaliação da formação poderá eventualmente comprovar o alcance dos objectivos pedagógicos, mas ficará limitada na avaliação dos impactos organizacionais por falta de identificação de necessidades e definição de objectivos (Caetano e Vala, 2000).

Na literatura encontram-se vários modelos que propõem diferentes formas de avaliar se a formação atinge os seus objectivos. Contudo o modelo mais consensual foi criado por Donald Kirkpatrick há mais de 50 anos e que apesar das críticas (e.g., Holton, 1996) e propostas de melhoria (e.g., Philips e Philips, 2002) que tem recebido, continua a ser a maior referência na avaliação da formação.

Com base na revisão de literatura, a referência a este modelo justifica-se pela incontornável contribuição que representa na área da avaliação da formação. Pois segundo a perspectiva de Kirkpatrick e Philips (2004) a generalidade os modelos de avaliação que se seguiram não contribuíram significativamente para melhorar a estrutura que Kirkpatrick concebeu inicialmente, ao decompor o termo avaliação em quatro critérios: reacções, aprendizagem, comportamento e resultados.

Kirkpatrick (1996) propõe no seu modelo que a avaliação siga uma lógica sequencial de quatro níveis, começando pelo nível das reacções dos formandos e terminando no nível dos resultados.

No primeiro nível das reacções, pretende-se avaliar a reacção dos formandos imediatamente após a formação. Para Kirkpatrick, este nível de avaliação pode ser visto como uma avaliação da satisfação do cliente e um preditor do sucesso da formação com consequências nos níveis de avaliação seguintes. Em termos metodológicos, pode ser avaliado através de um questionário aplicado aos formandos no final da formação onde se questiona acerca da sua opinião sobre diferentes aspectos da formação. Contudo, apesar de ser a forma de avaliação mais frequentemente utilizada na prática profissional, a influência da reacção dos formandos nos resultados da formação tem sido bastante questionada por outros autores (e.g. Holton, 1996) e consequentemente a utilidade deste nível de avaliação. Esta falta de consenso em relação a este nível surgiu também nos

vários estudos que exploram este conceito, procurando desenvolvê-lo enquanto nível de avaliação (e.g. Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999).

Por exemplo, no estudo de Alliger e colaboradores (1997) os autores sugerem que a avaliação das reacções na perspectiva de Kirkpatrick é fundamentalmente uma avaliação da reacção emocional que informa apenas acerca da satisfação dos formandos enquanto clientes de um serviço de formação. No entanto, considerando esta dimensão da reacção os mesmos autores sugerem a distinção entre uma reacção afectiva e uma reacção de utilidade. Esta última seria útil para aferir acerca da percepção de utilidade da formação para o desempenho no trabalho. Apesar das várias críticas acerca da utilidade deste nível na avaliação da formação, surgiram ainda estudos que encontraram resultados que demonstram a sua relação com variáveis que se enquadram em níveis de avaliação posteriores, como é o caso da variável motivação para transferir, objecto do presente estudo (e.g. Ruona et al., 2002).

No segundo nível da aprendizagem, pretende-se avaliar as mudanças ao nível das atitudes, de conhecimentos ou melhoria de determinadas competências resultantes da participação na formação (Kirkpatrick, 1996). Em termos de metodologia, a avaliação neste nível pode ser realizada em três momentos distintos: antes da formação para aferir acerca do nível inicial de conhecimentos dos formandos, após a formação e inclusivamente num período de tempo após o final da formação (Warr et al., 1999).

Em referência a este nível, Alliger e colaboradores (1997) sugerem ainda a avaliação de comportamentos e competências adquiridas na formação através de simulações no final da formação, uma vez que a avaliação de atitudes e determinados comportamentos e competências não é possível recorrendo apenas aos testes de avaliação de conhecimentos. No entanto, em termos práticos é de referir que apesar das diferentes dimensões de avaliação da aprendizagem apontadas na literatura (e.g., Alliger

et al., 1997) a metodologia mais utilizada na prática profissional continua a ser a avaliação da aprendizagem através da aplicação de testes escritos no final da formação, limitando-se assim a avaliar conhecimento declarativo (Warr et al., 1999).

No terceiro nível, dos comportamentos, pretende-se avaliar se a aprendizagem do nível anterior é transferida para o local de trabalho através de mudanças no comportamento, nas atitudes ou competências dos formandos. Kirkpatrick (2007) faz uma referência especial a este nível de avaliação como sendo frequentemente esquecido, lembrando que a formação só é válida quando a aprendizagem for aplicada e mantida no local de trabalho. Caso tal não aconteça, é necessário avaliar se a falha se encontra no processo formativo ou no local de trabalho onde os indivíduos deveriam aplicar as novas competências. Isto significa que se na avaliação da transferência da formação para o local de trabalho não forem encontradas diferenças no comportamento, tal não significa que não tenha havido aprendizagem (Kirkpatrick, 1996). Neste caso importa perceber se não ocorreram mudanças devido a uma formação ineficaz em atingir os seus objectivos pedagógicos ou devido a características do local de trabalho que se revelaram desfavoráveis, como por exemplo a falta de apoio e de recompensas no local de trabalho.

É por isso importante para os responsáveis pela formação conhecer o local de trabalho dos formandos e importa ainda interceder na medida possível, para que após a formação existam condições para a transferência da aprendizagem (Kirkpatrick, 1996).

No que respeita à transferência da aprendizagem, encontram-se também na literatura vários modelos de transferência. De entre os vários modelos existentes, o enquadramento de Baldwin e Ford (1988) e o modelo de Holton (2000) são os mais frequentemente citados e utilizados em estudos sobre a transferência da formação. Baldwin e Ford (1988) estabeleceram uma definição de transferência da aprendizagem

em função de três construtos: 1) As características individuais dos formandos, incluindo a sua capacidade, personalidade e motivação; 2) O design da formação, incluindo os próprios conteúdos da formação e o design da formação orientado para a transferência; e 3) O ambiente de trabalho, que inclui o suporte dados aos formandos e as oportunidades para a aplicação da formação.

Holton e colaboradores (2000) construíram um modelo de transferência que considera a performance individual dos formandos como resultado da influência directa de factores como: a motivação do indivíduo, os elementos do local de trabalho e os factores de capacidade dos formandos para transferirem a formação. O modelo considera também algumas influências secundárias como: a percepção de auto-eficácia e a disponibilidade dos formandos para aprender.

Estes estudos têm sido uma referência para a literatura na área da transferência da formação, que mais recentemente tem vindo a debruçar-se sobre os factores no local de trabalho que influenciam a transferência da formação. Reforçando o que já havia sido referido por Kirkpatrick (1996) acerca deste terceiro nível, é necessário perceber em que medida a transferência da aprendizagem se deve ao processo de formação ou é influenciada pelas condições existentes no local de trabalho.

Sobre este aspecto, encontram-se repetidas referências ao estudo dos autores Rouiller e Goldstein (1993) que demonstraram que o clima no local de trabalho tem influência na transferência da formação. Em estudos posteriores é também demonstrado que a percepção dos indivíduos acerca do seu ambiente de trabalho tem efeito nos processos de motivação para aprender (e.g. Holton et al., 2000; Kontoghiorghes, 2002) e para transferir (e.g. Warr et al., 1999; Ruona et al., 2002). Assim, dado que o objectivo deste nível é encontrar mudanças no comportamento dos indivíduos, então importa perceber que motivos determinam a sua opção de mudança (Seyler et al. 1998). O

desenvolvimento teórico neste nível levanta algumas dificuldades metodológicas na sua avaliação. Em termos metodológicos a avaliação deste nível é mais complexa dada a diversidade de variáveis que é necessário ter em conta e a escassez de instrumentos de avaliação a este nível (e.g., Holton et al., 2000).

No quarto e último nível do modelo de Kirkpatrick, os resultados podem ser definidos como os objectivos finais que determinaram a participação dos formandos na formação. Os objectivos finais podem incluir o aumento de produtividade, de qualidade, de redução de custos ou redução de acidentes de trabalho (Kirkpatrick, 1996). A avaliação deve ser planeada com base nos resultados que pretende atingir, mas deve ser avaliada seguindo a sequência hierárquica dos 4 níveis de avaliação. Este processo deve ainda ser acompanhado desde o início pelos responsáveis na organização de forma a aumentar a probabilidade de estes criarem um clima de suporte à mudança de comportamentos, fundamental para a atingir os objectivos finais da formação (Kirkpatrick, 1996). Tal como no nível anterior, a avaliação dos resultados da formação é de difícil execução dada a falta de instrumentos de medida e a insuficiente definição de objectivos no início da formação (Sutton e Stephenson, 2005).

Apesar da referida importância dos quatro níveis de KirkPatrick, este modelo teve também algumas críticas. Um dos principais críticos foi Holton (1996) ao defender que os referidos quatro níveis não constituem um modelo mas antes uma taxonomia, dado que não existe relação entre os quatro níveis propostos. Segundo Holton, faltam variáveis como a motivação dos formandos e os factores da envolvente no trabalho para compreender a relação dos níveis propostos por Kirkpatrick. Para além desta crítica, um dos contributos mais relevantes deste autor foi a elaboração de um modelo explicativo e posteriormente de um instrumento de avaliação da transferência da aprendizagem para local de trabalho. Este instrumento denominado Learning Transfer System Inventory

(LTSI) criado por Holton e colaboradores (2000) surge no seguimento da investigação sobre os múltiplos factores que influenciam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho (e.g., Baldwin e Ford, 1988; Noe e Schmitt 1986) que consideram que a transferência da aprendizagem depende dos já referidos factores: as características dos formandos, o design da formação e o local de trabalho.

O modelo de quatro níveis de Kirkpatrick além de críticas teve também propostas de melhoria por Philips e Philips (2002). A proposta de um modelo melhorado tem por base os quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick e sugere um quinto nível que compara os custos com os benefícios monetários da formação, ou mais especificamente o retorno do investimento feito na formação. De acordo com este modelo, o retorno do investimento é calculado depois da recolha de dados feita nos quatro níveis anteriores, sendo posteriormente necessário identificar que aumento de performance se deveu à formação e depois converter esses resultados em valores monetários para calcular o retorno do investimento.

Actualmente na área da avaliação da formação, existe o interesse revelado por diversos autores (e.g., Philips e Philips, 2002) em demonstrar o retorno do investimento (ROI) mantendo como referência os quatro níveis de Kirkpatrick e perspectivando o ROI como o quinto nível de evolução neste modelo. No entanto, apesar da larga aceitação deste modelo, existem algumas limitações práticas na sua implementação. De facto, segundo Sutton e Stephenson (2005) na prática verifica-se que a maioria dos processos de avaliação da formação começa e termina com a avaliação do primeiro nível da reacção.

Deste modo, o conhecimento actual sobre avaliação da formação revela-nos simultaneamente uma das limitações do modelo mais divulgado e aceite. Pois apesar da sua simplicidade, na prática a maioria da informação recolhida tem apenas utilidade

para o departamento de formação e por outro lado existe ainda uma falta de instrumentos de avaliação (particularmente nos níveis três e quatro) que demonstrem a ligação entre a formação e o desenvolvimento organizacional.

Motivação para Transferir

A motivação para transferir faz parte dos processos motivacionais que ocorrem após a formação e que são em grande parte influenciados pelo ambiente de trabalho (Seyler et al., 1998). A motivação no contexto da formação pode ser entendida como o entusiasmo inicial em relação à formação, o estímulo que direcciona os formandos para a aprendizagem dos conteúdos e a força que impulsiona a utilização dos novos conhecimentos no local de trabalho (Noe e Schmitt, 1986). Esta definição engloba as duas perspectivas da motivação mais estudadas na literatura: A motivação para aprender como variável anterior da formação, e a motivação para transferir como variável posterior à formação (e.g. Egan et al., 2004).

Importa referir que dado o ainda reduzido número de estudos existentes sobre a motivação para transferir, alguns dos estudos encontrados na literatura revelam uma abordagem muito próxima entre os conceitos de motivação para transferir e transferência da formação. Embora se tratem de conceitos distintos, dada a escassez de estudos sobre motivação para transferir e a pertinência da variável transferência para este estudo, faremos referência a ambos os conceitos de acordo com os objectivos do presente estudo.

Recentemente a motivação tem sido estudada pela importância no pós-formação, que se relaciona com a vontade de transferir as novas competências para o local de trabalho. Por exemplo, o estudo de Seyler e colaboradores (1998) conclui que apesar de

existirem poucos estudos que analisem a motivação para transferir, esta variável está relacionada com factores da envolvente como o suporte social e factores individuais. Os resultados do estudo demonstraram que o grupo de variáveis situacionais: a oportunidade para transferir, o suporte dos pares, as sanções do supervisor e o suporte do supervisor, em conjunto representa 26,4% da variância total da motivação para transferir.

Actualmente a maioria dos estudos existentes ainda se referem à importância da motivação para aprender como um dos antecedentes do processo de formação. Em todos os estudos encontrados sobre motivação para aprender tem sido demonstrada a importância desta variável como antecedente da transferência da formação. Diversos autores demonstraram a sua relação com os dois primeiros níveis de avaliação de Kirkpatrick (1996), ou seja a motivação para aprender está relacionada com a reacção dos formandos (e.g., Tannenbaum et al. 1991) e com a aprendizagem (e.g., Warr et al. 1999; Tracey et al., 2001). Os resultados destes estudos sustentam a ideia de que a motivação para aprender é um antecedente importante para a transferência da formação para o local de trabalho e consequentemente um factor determinante na avaliação da formação (Kirkpatrick, 1996). No entanto, a motivação inicial para aprender refere-se apenas ao princípio de um processo motivacional que se prolonga durante todo o processo de formação (Rowold, 2007).

Mais recentemente tem sido dada atenção à motivação para transferir. Esta perspectiva assume um ponto de vista diferente, a motivação para transferir centra-se no pós-formação, ou seja, refere-se ao desejo que os formandos têm de aplicar os novos conhecimentos adquiridos, no local de trabalho (Noe e Schmitt, 1986). Seguindo estes autores, o objectivo fundamental da formação é mudar comportamentos e

conhecimentos, e assim a eficácia da formação depende não só da aquisição de novas competências mas também da vontade dos formandos de as aplicar no local de trabalho.

Rowold (2007) recentemente demonstrou a relação a motivação para aprender e para transferir. Um dos resultados do seu estudo sugere que a motivação para aprender é um predictor significativo da motivação para transferir. Sendo que esta relação já tinha sido encontrada anteriormente no estudo de Warr e colaboradores (1999) onde procurou relacionar os três primeiros níveis de Kirkpatrick ou ainda no estudo de Kontoghiorghes (2002) que propõe no seu modelo a motivação para transferir em relação directa com a motivação para aprender.

Esta relação foi também proposta por Holton (1996, 2005) no seu modelo que coloca a motivação em influência directa na transferência da formação, concluindo que a motivação para aprender e a motivação para transferir fazem parte do mesmo processo motivacional.

Apesar da importância do processo de motivação ser reconhecido na transferência da formação ainda existem poucos estudos que abordam a motivação para transferir (e.g., Seyler et al. 1998; Yamnill e Mclean 2001; Kontoghiorghes, 2002, 2004; Rowold, 2007; Velada, 2007) e menos ainda os estudam a influência de factores situacionais na motivação para transferir (Kontoghiorghes, 2001).

Noe e Smith (1986) sugerem no seu modelo uma relação entre variáveis motivacionais e situacionais na eficácia da formação. Também no mesmo modelo a motivação para transferir foi definida como mediadora da relação entre a aprendizagem e a mudança de comportamentos.

Na última década surgiram alguns resultados que começam a demonstrar a importância de aspectos situacionais na motivação para transferir. Seyler e colaboradores (1998) demonstraram num estudo sobre os factores que afectam a

motivação para transferir, que os factores situacionais (oportunidade de utilização, suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor) explicam grande percentagem da variação na motivação para transferir. Sendo que, a oportunidade de utilização das novas competências e o suporte dos pares foram as variáveis mais fortemente relacionadas com a motivação para transferir.

Egan (2004, 2008) também encontrou relações entre a motivação para transferir e variáveis situacionais, nomeadamente a cultura de aprendizagem contínua e a subcultura organizacional. No seu estudo, Egan e colaboradores (2004) sugere que a cultura de aprendizagem e a satisfação com o trabalho determinam a motivação para transferir e a intenção de turnover. Mais tarde o mesmo autor demonstra a influência da cultura e subcultura organizacional na motivação para transferir.

Em suma, com base no sugerido por Noe e Smith (1986), no modelo de Holton (2000) e seguindo o estudo de Tracey e colaboradores (1995), Seyler e colaboradores (1998) e Egan (2004,2008) torna-se evidente a necessidade de aprofundar relação entre as variáveis de ambiente de trabalho e a motivação para transferir. Pressupõem-se que a vontade de aplicar novas competências no local de trabalho depende do reconhecimento e apoio que os formandos esperam receber após a formação e não só da qualidade pedagógica da formação e das características individuais dos formandos.

Clima de transferência

Mesmo que não se verifique nenhuma mudança após a formação, não significa que não tenha existido aprendizagem (Kirkpatrick, 1996). O facto de uma formação de aparente sucesso não se transferir para o local de trabalho, tem resultado no largo conjunto de estudos sobre os factores que influenciam a transferência da formação.

Recentemente têm surgido evidências e uma maior curiosidade pelo papel que o ambiente de trabalho desempenha na transferência da formação. Baldwin e Ford (1988), referem que mesmo que haja aprendizagem na formação, o clima de transferência pode apoiar, inibir ou evitar a sua aplicação no local de trabalho. No mesmo sentido, outros estudos revelam que o clima de transferência pode influenciar significativamente a motivação para transferir a formação para o local de trabalho (e.g. Rouiller e Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995).

No estudo realizado por Rouiller e Goldstein (1993) os autores definem o clima de transferência como um conjunto de pistas que inibem ou facilitam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. A definição de clima de transferência inclui dois tipos de pistas: situacionais e de consequência. As primeiras servem para lembrar o que aprenderam na formação ou fornecem-lhes a oportunidade de aplicar o que aprenderam no trabalho. As segundas consistem em diferentes formas de feedback (nulo, positivo ou negativo) e punição. Os resultados encontrados demonstraram que o clima de transferência em conjunto com a aprendizagem representa 54% da variância explicada na transferência da formação.

Com base nos resultados da investigação anterior, Tracey e colaboradores (1995) desenvolveram um estudo que também se refere ao clima de transferência. O clima de transferência, na concepção de Tracey e colaboradores, refere-se a um padrão específico de características organizacionais que são entendidas pelos membros da organização de forma semelhante. Refere-se a uma percepção partilhada pelos membros da organização sobre um conjunto de características da organização. Mais especificamente, o clima de transferência refere-se a um conjunto restrito de características percebidas pelo indivíduo no seu local de trabalho que facilitam ou inibem a transferência da sua aprendizagem para o seu local de trabalho (Tracey et al., 1995).

Os resultados deste estudo demonstraram que o clima de transferência está directamente relacionado com comportamentos resultantes da formação. Os autores referem ainda que os factores do clima de transferência tendem a ser avaliados segundo o grupo de trabalho de referência, ou seja, o grupo mais próximo de colegas de trabalho tende a partilhar as mesmas percepções do ambiente de trabalho. Concluiu-se que a intervenção junto dos elementos mais próximos dos formandos poderá trazer os melhores dividendos na criação de um ambiente de suporte à aprendizagem. Este estudo sugere que além de existirem vários factores do clima que favorecem ou inibem a transferência da formação, são os factores mais próximos dos indivíduos que exercem maior influência.

A importância dos factores do clima mais próximos do indivíduo foi também conclusão do estudo de Chiaburu e Tekleab (2005) que demonstraram que os formandos que percebem suporte dos seus supervisores têm níveis mais altos de motivação. Este estudo acrescenta que a percepção de suporte do supervisor é um melhor preditor da motivação para transferir quando comparado com outros factores no clima de transferência. Segundo os autores, a explicação para este resultado deve-se ao facto de o supervisor, por estar mais próximo do indivíduo exercer uma influência que funciona como filtro para outros factores da envolvente. Assim, o suporte do supervisor pode mediar totalmente a relação entre a motivação para transferir e outros elementos do local de trabalho mais distantes do indivíduo (Chiaburu e Tekleab, 2005).

Embora sem apresentar fundamentação empírica, esta noção da influência que a chefia pode exercer na transferência da aprendizagem para o local de trabalho já tinha sido referida anteriormente. Kirkpatrick (1996) defende que caso não sejam observados comportamentos no local de trabalho não significa que não houve aprendizagem e

refere-se ao papel da chefia como elemento que pode desencorajar ou evitar que o trabalhador aplique o que aprendeu na formação.

Assim, para além de considerar a influência dos factores do clima de transferência na motivação para transferir do indivíduo, importa identificar quais são os factores mais influentes. Sobre este aspecto a literatura existente tem centrado a atenção no suporte social fornecido pela chefia e pelos colegas de trabalho, sugerindo que estes são os factores mais influentes na motivação para transferir a formação.

Suporte Social

Desde os estudos de Baldwin e Ford (1988) e Noe e Smith (1986) que o suporte social tem vindo a ser repetidamente referido como um factor determinante na motivação para transferir e no processo de transferência (e.g., Xiao, 1996; Seyler et al., 1998; Kontoghiorghes, 2001). Uma recente revisão de literatura sobre o tema refere que o suporte que os formandos recebem no local de trabalho para aplicar os novos conhecimentos adquiridos na formação tem sido referido como um dos factores mais relacionados com a motivação e transferência da formação (Burke e Hutchins, 2007).

Alguns estudos têm demonstrado a ligação entre motivação e suporte social especificando diferentes variáveis como o suporte do supervisor, o suporte dos pares ou suporte dos subordinados (e.g., Facticeau et al., 1995; Holton et al., 2000), enquanto outros estudos demonstram a mesma ligação agrupando as variáveis de suporte social num único factor que se inclui num conjunto mais alargado de variáveis de clima de transferência (e.g., Tracey et al., 1995). No entanto, apesar destas diferentes formas de operacionalizar, os resultados têm demonstrado o impacto que estas variáveis têm na motivação e na transferência da formação.

O suporte do supervisor pode ser definido como o grau em que os supervisores fornecem suporte e reforçam a utilização das novas competências adquiridas na formação no local de trabalho enquanto o suporte dos pares pode ser definido de forma semelhante mas em relação ao suporte dos colegas de trabalho (Holton et al. 2000).

Em referência ao suporte social, existem vários estudos que têm considerado diversas fontes de suporte social. Por exemplo, o estudo de Facticeau e colaboradores (1995) consideraram quatro fontes diferentes de suporte social: o suporte dos subordinados, o suporte dos pares, o suporte do supervisor e o suporte dos gestores de topo na transferência da formação. Os resultados deste estudo realizado com 967 participantes demonstraram que dos quatro tipos de suporte social, apenas o suporte do supervisor estava positivamente relacionado com a motivação ($\beta = .12, p < .05$) enquanto que o suporte dos pares ($\beta = .21, p < .05$) e suporte dos subordinados ($\beta = .37, p < .05$) estavam positivamente relacionados com a percepção de transferência da formação.

O estudo realizado por Chiaburu e Tekleab (2005) para avaliar a influência de factores individuais e situacionais na eficácia da formação demonstrou que os formandos que perceberam maior suporte do supervisor apresentaram valores mais altos de motivação ($\beta = .64, p < .001$). Contrariamente, Seyler e colaboradores (1998) demonstraram que o suporte do supervisor está positivamente correlacionado com a motivação para transferir ($r = .397$) mas não era um preditor significativo da motivação para transferir. No entanto, os resultados do mesmo estudo demonstraram que o suporte dos pares era uma das variáveis que mais contribuía para prever variações na motivação para transferir ($\beta = .315, p < .001$).

Um outro estudo realizado por Xiao (1996) em quatro empresas de electrónica na China, demonstrou que o suporte do supervisor em conjunto com o suporte dos

pares, contribuíram para um aumento de 16% da variância explicada na percepção de transferência da formação. Individualmente o suporte do supervisor demonstrou ser um melhor preditor ($\beta = .27, p < .016$) da percepção da transferência da formação que o suporte dos pares ($\beta = .19, p < .056$). O autor conclui que comparativamente com o design do posto de trabalho e as recompensas associadas ao desempenho, os factores de suporte social (supervisor e pares) são os preditores mais influentes no processo de transferência.

Em suma, o conjunto de estudos anteriormente citados demonstram como o suporte social tem vindo a ser referido como um factor de referência na transferência da formação e em particular na motivação para transferir. Independentemente de alguns resultados contraditórios no que se refere à importância das diferentes fontes de suporte social, a literatura parece consensual em considerar a importância do suporte do supervisor e do suporte dos pares. Provavelmente o factor mais consistente para a explicar a relação entre o ambiente de trabalho e a transferência é o suporte que os formandos recebem para aplicar as novas competências que adquiriram (Clarke, 2002 cit. por Burke e Hutchins, 2007).

Expectativas de resultados positivos e processos motivacionais

A par dos factores de suporte social, alguns dos estudos já citados referem também as dimensões intrínsecas e extrínsecas da motivação na relação com os factores de clima de transferência. Por exemplo, Xiao (1996) sugere que além do suporte social também o tipo de recompensas pode influenciar a motivação dos formandos. Também Kontoghiorghes (2001), além do já referido suporte do supervisor, defende com base no

estudo de Rouiller e Goldstein (1993) que as recompensas intrínsecas da utilização da formação têm um efeito positivo no processo de transferência.

Ambos os estudos defendem a maior importância da motivação intrínseca e concluem de forma semelhante que as recompensas terão um impacto significativo na motivação se houver uma ligação mais evidente entre as recompensas e o desempenho no local de trabalho (Kontoghiorghes, 2001; Xiao, 1996).

Esta ligação tem por base a teoria das expectativas formulada por Vroom (1964) que defende que os indivíduos escolhem a alternativa com consequências mais favoráveis para si. Esta teoria refere-se à relação que o indivíduo estabelece entre um determinado esforço e um determinado efeito resultante desse esforço. Aplicando ao domínio da formação profissional, esta teoria ajuda a compreender os diferentes níveis de motivação pós-formação para aplicar as novas competências. Se os indivíduos associarem que a um determinado comportamento (transferência da formação) está associado um determinado resultado (e.g., recompensas, benefícios ou reconhecimento) então a sua motivação para transferir a formação será maior. Baseando-se nesta teoria, Noe (1986) e Baldwin e Ford (1988) sugerem a sua utilização para o estudo da motivação na formação. Do mesmo modo que Holton (1996) defende que a probabilidade dos formandos transferirem a formação para o local de trabalho será maior se estes acreditarem que o esforço irá resultar numa melhoria de desempenho e que esta melhoria irá resultar em resultados valorizados para si.

Apesar do conjunto de teorias da motivação que ajudam a explicar a motivação para transferir no modelo de Holton (1996) são conhecidos poucos estudos que abordam as expectativas de resultados pessoais positivos como determinante da motivação para transferir (e.g., Xiao, 1996; Rouiller e Goldstein, 1993; Cheng e Danny, 1998). Existem contudo, estudos que consideram as expectativas de resultados como um factor

influyente na motivação para transferir. Por exemplo, Elangovan e Karakowsky (1999) num estudo sobre o papel dos factores individuais e situacionais na transferência, considerou as expectativas de resultados pessoais positivos como um dos factores que afecta a motivação para transferir. Segundo estes autores, a motivação para transferir será maior quando existir uma alta instrumentalidade resultante de uma associação próxima entre a transferência da formação e recompensas valorizadas pelo indivíduo.

Propomos com base nos estudos de Xiao (1996) e Kontoghiorghes (2001) que os formandos deverão perceber uma ligação clara entre o aumento do seu desempenho após a formação e os dividendos pessoais ou recompensas resultantes desta mudança de comportamento. Por outras palavras a motivação para transferir depende das consequências percebidas da futura transferência.

Hipóteses de Estudo e Modelo de Análise

O objectivo deste estudo centra-se na problemática dos factores de clima de transferência e a sua influência na motivação para transferir. Mais especificamente, pretendem-se analisar os efeitos das variáveis de suporte social, *suporte do supervisor* e *suporte dos pares* na *motivação para transferir* a formação. Pretende-se também com base na Teoria das Expectativas de Vroom (1964), analisar o papel mediador da variável *resultados pessoais positivos* na relação entre o *suporte do supervisor* e *suporte dos pares* e a *motivação para transferir*.

Com base na revisão de literatura apresentada, pretendemos aprofundar o estudo dos factores de clima de transferência que influenciam a motivação para transferir. Pressupõe-se que o clima no local de trabalho é, no mínimo, tão importante como a aprendizagem na facilitação da transferência da formação (Rouiller e Goldstein, 1993).

Segundo Baldwin e Ford (1988), o suporte do supervisor é uma variável chave do ambiente de trabalho que influencia o processo de transferência da formação. Apesar de existirem resultados contrários (e.g., Russell et al., 1985; Velada et al., 2007), grande parte da literatura refere a importância do suporte do supervisor na motivação dos indivíduos para transferir a formação (e.g., Chiaburu e Tekleab, 2005; Clark et al., 1993; Colquitt et al., 2000; Seyler et al., 1998).

De acordo com os resultados destes estudos e com base nas recentes revisões de literatura (e.g., Burke e Hutchins, 2007) colocamos a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Existe uma relação positiva e significativa entre o suporte do supervisor e a motivação para transferir, no sentido em que quanto mais os formandos obtiverem suporte do seu supervisor no seu local de trabalho maior será a sua motivação para transferir a formação.

A revisão de literatura sobre o ambiente de trabalho (e.g., Tracey et al. 1995; Chiaburu e Tekleab, 2005; Egan, 2008) indica que existem factores do ambiente que têm um impacto diferente na motivação do individuo que deriva da relevância e da proximidade que estes factores representam para o individuo. No estudo de Facticeau e colaboradores (1995) os autores referem a importância das diversas fontes de suporte social para além do suporte do supervisor. Do mesmo modo que no estudo de Seyler e colaboradores (1998) concluem que o suporte dos pares é um preditor mais influente do que o suporte do supervisor na motivação para transferir. Com base nestes estudos propomos que o suporte dos pares exerce também uma influência na motivação para transferir, de acordo com a seguinte hipótese:

Hipótese 2: Existe uma relação positiva e significativa entre o suporte dos pares e a motivação para transferir, no sentido em que quanto mais os formandos obtiverem suporte dos seus pares no local de trabalho maior será a sua motivação para transferir a formação.

Com base na Teoria das Expectativas de Vroom (1964), os indivíduos estarão mais motivados para transferir se perceberem que o seu esforço conduzirá a recompensas valorizadas pelos próprios. Com base na mesma teoria, Holton (1996) refere que os resultados esperados terão mais probabilidade de serem atingidos se os benefícios forem calculados e conhecidos por todas as partes envolvidas, incluindo os formandos e a própria organização.

A maioria dos estudos sobre transferência e motivação para transferir, tem incidido sobre a dimensão social, através do suporte dos pares e da chefia como factores externos ao indivíduo (e.g., Seyler et al., 1998; Tracey et al., 1995). No entanto, existem estudos que apontam a ligação das componentes extrínseca (e.g., recompensas, benefícios) e intrínseca (e.g., reconhecimento, evolução na carreira) da motivação nos resultados da formação.

Elangovan e Karakowsky (1999) referem que apesar de ser um factor menos estudado na relação com a motivação para transferir, os estudos encontrados apontam para a importância da ligação entre o esforço de transferência e os resultados percebidos desse esforço (e.g., Xiao, 1996; Kontoghiorghes, 2001).

Também Burke e Hutchins (2007) referem que os estudos existentes nesta área (e.g., Fecteau et al., 1995; Kontoghiorghes 2001; Taylor et al., 2005) ainda não são suficientes para concluir acerca de qual das componentes da motivação (intrínseca ou extrínseca) está mais relacionada com a transferência da formação. Os autores sugerem

que sejam feitos mais estudos nesta área de forma a compreender o tipo de influência que ambas as componentes da motivação exercem na transferência.

Assim, com base nos estudos citados propomos que através da teoria de Vroom (1964), as expectativas de resultados pessoais positivos também exercem influência na motivação dos indivíduos para transferir. Com base na mesma teoria, diversos autores (e.g., Holton, 1996) sugerem que os indivíduos estarão mais motivados se perceberem que o seu desempenho conduzirá a resultados valorizados por si. É ainda sugerido que as componentes intrínsecas e extrínsecas da motivação sejam alvo de novos estudos a fim de esclarecer a sua influência no processo de transferência (Burke e Hutchins, 2007). Por último é também proposto que haja uma ligação mais clara para os formandos, entre o seu desempenho e os resultados pessoais expectáveis desse esforço (e.g., Elangovan e Karakowsky, 1999; Yamnill e Mclean, 2001).

Sabendo que a tendência dos estudos sobre a motivação para transferir se tem centrado na relação com as variáveis de suporte social pressupomos que os processos motivacionais ainda carecem de investigação. Assim, sabendo que são poucos os estudos que abordam as expectativas de resultados positivos importa compreender se esta variável contribui para explicar a relação apontada na literatura entre a motivação para transferir e as variáveis de suporte social.

Não são conhecidos estudos que analisem o papel mediador das expectativas de resultados positivos na relação entre a motivação para transferir e o suporte social. No entanto, existem vários artigos que fazem referência à teoria das expectativas aplicada ao contexto da formação (e.g., Yamnill e McLean, 2001) e às recompensas valorizadas pelo indivíduo em função do seu desempenho (e.g., Holton, 1996). Por isso propomos que a relação entre o suporte social e a motivação para transferir é mediada pelas expectativas de resultados pessoais positivos.

Por outras palavras, pressupomos que os formandos terão determinadas expectativas acerca dos benefícios e recompensas que poderão obter e consequentemente, irão estar motivados para transferir se perceberem suporte por parte dos seus pares e supervisores. Assim propomos as seguintes hipóteses:

Hipótese 3: A relação entre o suporte do supervisor e a motivação para transferir é mediada pela expectativa de resultados pessoais positivos.

Do mesmo modo, propomos que a relação entre o suporte dos pares e a motivação para transferir demonstrada em estudos anteriores (e.g., Seyler et al., 1998) será mediada pelas expectativas de resultados positivos (e.g., recompensas, benefícios e reconhecimento) dos formandos após a formação. Assim, com base na teoria das expectativas e no sugerido por vários autores (e.g., Holton 1996) propomos a seguinte hipótese:

Hipótese 4: A relação entre o suporte dos pares e a motivação para transferir é mediada pela expectativa de resultados pessoais positivos.

A Figura 1 apresenta o modelo simplificado que resume as hipóteses apresentadas. Modelo de análise (Figura 1):

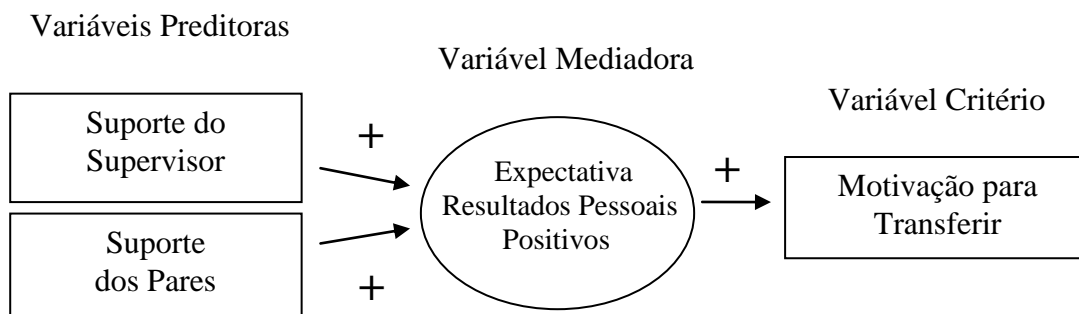


Figura 1. Modelo da Motivação para Transferir a Formação.

2. Método

Amostra e Procedimento

A amostra deste estudo é constituída por 108 formandos provenientes de uma empresa de formação, profissionalmente activos e a receber formação em horário pós-laboral na área da sua função profissional. O questionário foi aplicado durante um período de um mês, presencialmente após as formações que decorriam em sala. Antes da aplicação, foi feita uma breve apresentação do estudo onde foi referido o carácter voluntário da participação e garantido o anonimato e confidencialidade das respostas.

Acerca das características sócio-demográficas do estudo, dos 108 participantes 66.7 % são do sexo masculino. A média de idades dos participantes é de 35 anos de idade. A antiguidade média na organização é de 7 anos sendo que 19,8% estão na actual

empresa há 1 ano. Acerca do nível de escolaridade 38,4 % dos participantes são licenciados.

No total dos 108 participantes da amostra, 55,6 % frequentaram uma acção de formação intra-empresas e 44,4% uma formação inter-empresas.

Operacionalização das variáveis

De acordo com a revisão de literatura feita, o clima de transferência como factor do ambiente de trabalho, tem sido estudado pela influência que exerce na motivação para transferir a formação (e.g. Chiaburu e Tekleab, 2005; Rouiller e Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995).

Na sequência destes estudos, e dada a falta de instrumentos de medida da transferência da formação, Holton e colaboradores (2000) desenvolveram um instrumento com base no anteriormente criado por Rouiller e Goldstein (1993) para avaliar o clima de transferência. Em substituição do conceito de clima de transferência, Holton e colaboradores sugerem o conceito de sistema de transferência que inclui para além do clima de transferência, todos os factores individuais, da formação e da organização que afectam a transferência da formação. Este novo instrumento denominado Learning Transfer System Inventory (LTSI) é constituído na versão mais recente por 89 indicadores que representam 16 factores de transferência e existe já alguma evidência da validade de construto cross-cultural uma vez que a sua estrutura foi quase replicada em diferentes países, tais como a Tailândia, Taiwan, Jordânia, Bélgica, Alemanha e Ucrânia (Velada, 2007).

Este instrumento foi recentemente validado para a população portuguesa por Velada (2007) pelo que nos baseamos nos seguintes factores da versão portuguesa do LTSI para a realização deste estudo.

Variáveis Predictoras

Neste estudo foram consideradas duas variáveis predictoras da motivação para transferir a formação: o suporte do supervisor e o suporte dos pares.

A variável suporte do supervisor foi operacionalizada com base nos 6 itens da versão portuguesa do LTSI apresentando uma consistência interna de (.85) e medidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo ;5- Concordo totalmente). Um exemplo de um item desta variável é: “A minha chefia encontra-se comigo regularmente para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na formação”.

A variável suporte dos pares foi operacionalizada com base nos em 4 itens da versão portuguesa do LTSI apresentando uma consistência interna de (.87) e medidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente). Um exemplo de um item desta variável é: “Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação.”

Variável Mediadora

A expectativa de resultados pessoais positivos foi considerada como variável mediadora neste estudo. A operacionalização desta variável foi feita com base em 7 itens da versão portuguesa do LTSI apresentando uma consistência interna de (.91) e medidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo ; 5- Concordo totalmente). Um exemplo de um item desta variável é: “Se utilizar a formação, é mais provável que seja recompensado(a).”

Variável Critério

A variável critério considerada neste estudo é a motivação para transferir que foi operacionalizada com base em 4 itens da versão portuguesa do LTSI apresentando uma consistência interna de (.75) e medidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente). Um exemplo de um item desta variável é:” Quando terminar a formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho e aplicar o que aprendi”.

3. Resultados

De acordo com o modelo de análise em estudo, em primeiro lugar foram analisadas a média, o desvio-padrão, a correlação e a consistência interna das variáveis conforme apresentado no Quadro 1.

Acerca das correlações, verifica-se que a variável mais correlacionada com a motivação para transferir (variável critério) é a variável expectativa de resultados pessoais positivos ($r = .58$; $p < .01$) e a menos correlacionada com a motivação para transferir é o suporte do supervisor ($r = .43$; $p < .01$). As variáveis sócio-demográficas foram controladas não revelando qualquer efeito significativo no estudo.

Quadro 1

Médias, Desvios-Padrão, Correlações e Alfa de Cronbach

Variáveis	M ^a	DP	1	2	3	4
1. Suporte do Supervisor	3.13	.70	(.85) ^b			
2. Suporte dos Pares	3.33	.65	.56*	(.87)		
3. Exp. Resultados Pessoais Positivos	3.34	.74	.53*	.61*	(.91)	
4. Motivação para Transferir	3.62	.66	.43*	.48*	.58*	(.75)

Nota. $N = 108$. * $p < .01$

^a Escala de 1 a 5 (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Nem concordo nem discordo;

4- Concordo ; 5- Concordo totalmente). ^b A diagonal apresenta os valores do Alfa de Cronbach.

Para estudar o efeito de mediação da variável expectativa de resultados pessoais positivos na relação entre as variáveis predictoras (suporte do supervisor e suporte dos pares) foi utilizado o procedimento proposto por Baron e Kenny (1986). Segundo os autores para se testar o efeito de mediação devem-se estimar as seguintes equações de

regressão: (1) Regredir a variável mediadora na variável preditora; (2) Regredir a variável critério na variável preditora e (3) Regredir a variável critério na variável preditora e na mediadora. Se estes passos forem assegurados na direcção prevista então, espera-se que o efeito da variável preditora na variável critério seja menor na terceira equação, por comparação com a segunda. Se esse efeito deixar de ser significativo então trata-se de uma mediação total (Maroco, 2007).

Neste sentido, em primeiro lugar começamos por realizar uma regressão hierárquica¹ entre as variáveis predictoras (suporte do supervisor, suporte dos pares) e a variável mediadora (expectativa de resultados pessoais positivos).

Quadro 2

Resultados das Análises de Regressão

<i>Variáveis Predictoras</i>	Variáveis Critério		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	Exp. Resultados Pessoais Positivos	Motivação para Transferir	Motivação para Transferir
	β	β	β
Suporte do Supervisor	.27*	.25*	.13
Suporte dos Pares	.45*	.34*	.15
Exp. Resultados Pessoais Positivos	-	-	.42*
R ²	.42	.27	.38
R ² Ajustado	.41	.26	.36

* $p < .01$

¹ Foram validados os pressupostos do modelo de regressão linear: a linearidade do fenómeno em estudo, a inexistência de multicolinearidade, as variáveis aleatórias residuais com valor esperado nulo, a variância constante das variáveis aleatórias residuais (homocedasticidade), a independência das variáveis aleatórias residuais e a distribuição normal das variáveis aleatórias residuais (Maroco, 2007).

Os resultados apresentados no Modelo 1 do quadro 2 demonstram que todas as variáveis estão positivamente e significativamente relacionadas com a variável resultados pessoais positivos: Suporte do supervisor ($\beta = .27$, $p < .01$) e suporte dos pares ($\beta = .45$, $p < .01$). Estas variáveis em conjunto explicam 42 % da variação total dos resultados pessoais positivos.

Em segundo lugar, foi realizada uma regressão hierárquica entre as variáveis predictoras (suporte do supervisor, suporte dos pares) e a variável critério (motivação para transferir). De acordo com o apresentado no modelo 2 do quadro 2, a variável preditora suporte dos pares ($\beta = .34$, $p < .01$) e a suporte do supervisor ($\beta = .25$, $p < .01$) estão ambas positivamente e significativamente relacionadas com a motivação para transferir (variável critério).

No terceiro e último passo, foi adicionada a variável mediadora (expectativa de resultados pessoais positivos) à regressão, de acordo com o apresentado no modelo 3 do quadro 2. Relativamente ao efeito da variável mediadora na variável critério, verifica-se que a variável resultados pessoais positivos apresenta uma relação significativa com a motivação para transferir ($\beta = .42$, $p < .01$). Ao adicionar a variável resultados pessoais positivos na terceira equação, as variáveis suporte dos pares ($\beta = .15$, ns) e suporte do supervisor ($\beta = .13$, ns) deixaram de apresentar uma relação significativa com a variável critério (motivação para transferir).

Com base nos resultados encontrados, verifica-se que a variável resultados pessoais positivos medeia totalmente a relação entre as variáveis suporte dos pares e suporte do supervisor e a motivação para transferir.

Conforme apresentado no quadro 2, este modelo explica 38 % da variância total da motivação para transferir sendo os restantes 62% explicados por factores não considerados no presente estudo.

4. Discussão

O presente estudo tinha como objectivo específico analisar o papel mediador que as expectativas de resultados pessoais positivos desempenham na relação entre o suporte dos pares e do supervisor e a motivação para transferir.

Os resultados deste estudo demonstraram, como previsto, que o suporte do supervisor, o suporte dos pares e as expectativas de resultados pessoais positivos estão positiva e significativamente relacionados com a motivação para transferir. Verificou-se também o papel mediador das expectativas de resultados pessoais positivos na relação entre o suporte do supervisor e suporte dos pares e a motivação para transferir. No entanto, apesar de não ter sido previsto, verificou-se que as expectativas de resultados pessoais positivos medeiam totalmente a relação entre o suporte do supervisor e suporte dos pares e a motivação para transferir.

Existem poucos estudos que foquem a motivação para transferir e menos ainda os que referem a sua relação com as expectativas de resultados pessoais positivos. A maioria dos estudos sobre os preditores da motivação para transferir demonstra a importância dos factores de suporte social como o suporte do supervisor e suporte dos pares (e.g., Seyler et al., 1998; Chiaburu e Tekleab, 2005). No entanto, os resultados deste estudo apontam para a importância das expectativas de resultados positivos dos formandos na sua motivação para transferir.

O presente estudo problematizou não só a relação amplamente referida na literatura entre o suporte social e a motivação para transferir mas também a relação indirecta entre as duas variáveis de suporte social e a motivação para transferir, através das expectativas de resultados pessoais positivos após a transferência para o local de trabalho.

O estudo desta variável teve por base diversos estudos, nomeadamente a Teoria das Expectativas de Vroom (1964), o modelo explicativo de Holton (1996,2005) e as implicações para a prática na área da formação (e.g., Elangovan e Karakowsky, 1999).

Os resultados encontrados neste estudo demonstram de acordo com as hipóteses propostas que as expectativas de resultados positivos estão positivamente e significativamente relacionadas com a motivação dos indivíduos para transferir.

Recordando a primeira hipótese que previa uma relação positiva e significativa entre o suporte do supervisor e a motivação para transferir, os resultados encontrados verificaram esta hipótese, o que está de acordo com os resultados encontrados em estudos anteriores. Por exemplo, no estudo de Chiaburu e Tekleab (2005) desenvolvido com uma amostra de 119 colaboradores de uma organização americana, demonstraram que o suporte do supervisor estava associado à motivação na formação. Apesar de os autores utilizarem uma operacionalização de variáveis diferente, concluíram de forma idêntica que o suporte do supervisor estava associado com a motivação na formação.

A segunda hipótese deste estudo previa uma relação positiva e significativa entre o suporte dos pares e a motivação para transferir. Os resultados encontrados também verificaram esta segunda hipótese de acordo com estudos anteriores. No estudo de Seyler et al. (1998) a relação entre diversos factores de clima de transferência e a motivação para transferir foi confirmada revelando que o suporte dos pares era o segundo factor de clima mais associado com a motivação para transferir. No estudo referido também foram incluídas as duas variáveis de suporte social utilizadas neste estudo, o suporte dos pares e o suporte do supervisor, demonstrando que o suporte dos pares estava mais associado com a motivação para transferir do que o suporte do supervisor, o que se verifica também nos resultados do presente estudo.

Acerca da terceira e quarta hipótese deste estudo foi proposto o papel mediador das expectativas de resultados pessoais positivos entre as duas variáveis de suporte social e a motivação para transferir. Os resultados encontrados demonstraram que com a entrada desta variável mediadora os efeitos das variáveis suporte do supervisor e suporte social deixaram de ser significativos, o que corresponde a uma mediação total. A relação entre a motivação e as expectativas de resultados positivos tem sido sugerida por diversos estudos (e.g., Rouiller e Goldstein, 1993; Tracey et al., 1995). De acordo com os estudos encontrados que investigam esta relação, encontramos resultados que apontam a importância das recompensas intrínsecas para aplicar as competências adquiridas na formação (Kontoghiorghes, 2001), outro estudo demonstra a importância da componente extrínsecas quando incluída no ambiente de trabalho dos formandos (Taylor et al., 2005) ou a relação entre as recompensas após a formação e a motivação (Cheng e Danny, 1998).

No estudo aqui apresentado, pressupôs-se que as expectativas de resultados positivos desempenham um papel mediador e os resultados encontrados demonstraram, de acordo com as hipóteses, que esta variável media a relação entre a motivação dos indivíduos e o suporte social que obtêm no local de trabalho. Os resultados mostram ainda que se trata de uma mediação total, o que sugere que a influência exercida pelo suporte do supervisor e suporte dos pares na motivação para transferir deixa de ser significativa quando considerada em conjunto com as expectativas que os formandos têm de obter resultados positivos pela sua aplicação da formação. Assim, os resultados sugerem que a motivação para transferir dos formandos será maior, quanto mais estes esperarem receber recompensas e benefícios pela transferência da formação independentemente do tipo de suporte dado por colegas e chefia no local de trabalho.

De modo resumido, o presente estudo contribui para a recente literatura empírica que estuda as variáveis preditoras da motivação para transferir, demonstrando que a relação entre o suporte social e a motivação para transferir é mediada pelas expectativas de resultados pessoais positivos. Neste estudo é confirmada a relação entre o suporte do supervisor e suporte dos pares e a motivação para transferir de acordo com a literatura (e.g., Seyler et al., 1998) e simultaneamente complementada a literatura existente demonstrando empiricamente que as expectativas de resultados são uma variável importante para a motivação para transferir. Considerando os resultados encontrados no presente estudo, esta variável será mais importante para a motivação que as mais referidas variáveis de suporte social, como o suporte do supervisor e suporte dos pares.

Os resultados deste estudo poderão ter também algumas implicações para a prática profissional, pois demonstram empiricamente o que já tinha sido sugerido em estudos anteriores. Os formandos deverão perceber que existe uma relação entre o seu desempenho após a formação e as recompensas resultantes da aplicação das novas competências (Elangovan e Karakowsky, 1999). Os resultados deste estudo suportam a afirmação anterior, o que poderá servir de indicador para os gestores que deverão fornecer o suporte necessário e também os incentivos e recompensas que reconheçam a transferência da formação. Para a prática profissional, poderá ser útil considerar a implementação de um sistema de recompensas estabelecendo uma relação clara com o desempenho dos formandos após a formação (Yamhill e McLean, 2001).

Os resultados deste estudo sugerem ainda que de acordo com os resultados dos estudos anteriores (e.g., Seyler et al., 1998; Chiaburu e Tekleab, 2005) a percepção de maior suporte social por parte dos pares e supervisores tem efeitos positivos na motivação para transferir. Contudo, o presente estudo sugere que, para além do suporte social, a expectativa de resultados pessoais positivos é um melhor predictor da

motivação para transferir do que as referenciadas variáveis de suporte social. Por outras palavras, os resultados deste estudo sugerem que os formandos estarão mais motivados para mudar o seu comportamento se existirem recompensas individuais associadas ao seu desempenho. Será por isso importante que os gestores e supervisores reconheçam que o processo de formação não termina com o regresso dos formandos ao posto de trabalho, será útil perceber se existe algum tipo de expectativa de recompensa pelo esforço de transferência após a formação.

Porém este estudo apresenta também algumas limitações. O estudo foi feito com base numa amostra por conveniência, consequentemente os resultados deste estudo poderão não ser generalizáveis a outros contextos, comprometendo assim a sua validade externa. Por outro lado, o papel das variáveis, mediadora e critério pode ser considerado de modo diferente. Se considerarmos a teoria das expectativas de Porter e Lawler (1968, cit por Yamnill e Mclean, 2001), o ciclo motivacional tem início com o valor das potenciais recompensas para o indivíduo e nas expectativas de esforço-recompensa. Deste modo também poderá considerar-se se a motivação para transferir desempenha um papel de variável critério ou de variável mediadora, considerando a hipótese de que a motivação para transferir surge como consequência das expectativas de resultados e do valor atribuído pelo sujeito, de acordo com esta teoria.

Acerca da validade interna deste estudo, podemos também questionar os resultados que demonstram uma mediação total da variável expectativas de resultados pessoais positivos. Foram verificados todos os pressupostos mas usualmente o cenário mais realístico em Psicologia e Ciências do Comportamento é que existam múltiplas variáveis mediadoras de tal modo que o efeito das variáveis predictoras não seja eliminado com a adição de apenas uma variável mediadora ao modelo causal (Maroco, 2007).

Por último, deverá ser tido em conta que neste estudo foi utilizado um único instrumento do qual faziam parte outras variáveis não analisadas neste estudo. A utilização de um único instrumento e o efeito das restantes variáveis poderão também representar uma limitação da validade interna do presente estudo.

Algumas das limitações do presente estudo poderão ser consideradas como sugestões para estudos futuros. Será importante efectuar estudos que utilizem uma amostra representativa da população para aferir acerca da importância das expectativas de resultados positivos na motivação para transferir. Será também útil em estudos futuros sobre os antecedentes da motivação para transferir, considerar outras variáveis referidas na literatura como a oportunidade para transferir a formação e incluir também variáveis individuais relacionadas com a motivação como as crenças de auto-eficácia.

Em suma, existe um percurso a fazer no sentido de aproximar o diálogo entre os gestores e os responsáveis pela formação. Se se conhecerem os factores em que os gestores podem intervir para potenciar o sucesso da formação, estará mais próximo o retorno do seu investimento. Este estudo aponta para a importância de os gestores criarem um ambiente de suporte que reconhece e incentiva os indivíduos para o sucesso da formação que conseqüentemente conduzirá ao desejado sucesso organizacional.

5. Referências bibliográficas

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W, Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria, *Personnel Psychology*, 50,341-358.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296.
- Caetano, A. & Vala, J. (2000). *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas*, RH Editora, Lisboa. Cap.11.
- Câmara, P., Rodrigues, J. & Guerra, P. (2007). *Novo Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Dom Quixote, Lisboa.
- Cheng, E. W. L. & Danny, C. K. (1998). The effects of some attitudinal and organizational factors on transfer outcome. *Journal of Managerial Psychology*, 13 (5/6), 309-315.
- Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29 (8) 604-626.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influences of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18 (3), 292-307.

- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin's and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146-162.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (3), 279-301.
- Egan, T. M. (2008). The relevance of organizational subculture for motivation to transfer learning. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (4), 299-322.
- Elangovan, A. R., & Karakowsky, L. (1999). The role of trainee and environmental factors in transfer of training: an exploratory framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (5), 268-275.
- Facteau, J. D., Dobbins G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R.T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21 (1), 1-25.
- Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.

- Kirkpatrick, D. (1996). *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler publishers. São Francisco.
- Kirkpatrick, D. & Philips, J. (2004). The evaluation heavyweight match. *TD*, 46 - 48.
- Kirkpatrick, J. (2007). The hidden power of Kirkpatrick four levels. *T+D*, 34-37.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology- a US case study. *International Journal of Training and Development*, 5 (4), 248-260.
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: a new systemic model for training effectiveness, *Performance Improvement Quarterly*, 15, 114-29
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual Framework: Empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 210-221.
- Lim, D. & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17 (1), 85-115.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maignant, A. (2003). *A Gestão da Formação* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- Philips, P. P. & Philips, J. J. (2002). 'Symposium on the Evaluation of Training: Editorial'. *International Journal of Training and Development*, 5, 240-7.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Management attitude and performance*. Florence, KY: Dorsey Press.

- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resources Development Quarterly*, 18 (1), 9-31.
- Rouiller, J.Z., & Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, 4, 337-390.
- Ruona, W. E. A., Leimbach, M., Holton, E. F. III, & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6 (4), 218-228.
- Russell, J. S., Terborg, J. R., & Powers, M. L. (1985). Organizational performance and organizational level training and support. *Personnel Psychology*, 38 (4), 849-863.
- Rousseau, D.(1997). Organizational behavior in the new organizational era. *Annual Review of Psychology*, 48, 515-46.
- Seyler, D. L., Holton, E. F. III, Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 2 (1), 2-16.
- Sutton, B. & Stephenson, J. (2005). A review of 'return of investment' in training in the corporate sector and possible implications for college-based programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 57 (3) 355-373.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J. E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76 ,759-769.

- Taylor, P.J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), 692-709.
- Tira-Picos, A. (1999). *A avaliação da formação profissional* (2ª ed). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Tracey, J.B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (1), 5-23.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanaugh, M. J. (1995). Applying trained skills on the Job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 239-252.
- 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 apresentada ao ISCTE, Lisboa.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J. W., Lyons, B. D. & Kavanagh, M. J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 11 (4), 282-294.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Weick, K. E. (1996). Speaking to practice: The scholarship of integration. *Journal of Management Inquiry*, 5, 251-258.
- Xiao, J.(1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 55-73.

Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), 195-208.

6. Curriculum Vitae

INFORMAÇÃO PESSOAL

Nome	PAIVA, HÉLDER FILIPE
Morada	Rua Mata de São Mateus nº 20, 2º Esquerdo 2795-236 Linda-a-Velha, Oeiras.
Telefone	21 419 72 62 96 564 80 29
Correio electrónico	helder.paiva@tele2.pt ; Helder_898@hotmail.com
Nacionalidade	Portuguesa
Data de nascimento	10.10.1980
Bilhete de identidade nº	11733760
Cartão de contribuinte nº	228160871

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
01/10/2008 Até 31/3/2009	Estágio curricular com a duração de 6 meses na TÜV Akademie Rheinland. Arquiparque, Edifício Zenith (Miraflores) Rua Dr. António Loureiro Borges, 9, 3º 1495-131 Algés.
<i>Principais funções</i>	<p>Realizei tarefas de planeamento e implementação de processos de formação inter-empresas e intra-empresas em formações com e sem financiamento.</p> <p>Fiz o acompanhamento de processos de recrutamento e selecção. Realizei o contacto inicial com potenciais formadores para marcação de entrevistas de selecção.</p> <p>Para o planeamento da formação, realizei diversas calendarizações de formações através do contacto com formadores.</p> <p>Durante a fase de implementação da formação, realizei tarefas de coordenação da formação inter-empresas através de visitas periódicas a salas de formação e contacto directo com os formandos.</p>
2008 -2009	Desenvolvimento de uma prova de avaliação por Assessment Center da OptimHom. Avenida da Liberdade, 110 - 1º Lisboa 1269-046 Portugal
<i>Principais funções</i>	Particpei nas provas de simulação de trabalho durante 2 dias como observador participante. Colaborei na recolha de informação para a avaliação dos candidatos.
2004 – 2005	Operador de Telemarketing na Plurimarketing -Teleperformance Portugal, durante 1 ano. Plurimarketing, Rua Alexandre Braga, Nº 25 B 1150-003 Lisboa
<i>Principais funções</i>	Contacto telefónico em outbound para a angariação de clientes nos sectores das telecomunicações e banca.

FORMAÇÃO ACADÉMICA E
PROFISSIONAL

01/10/2007	Ingresso no I.S.C.T.E. no Mestrado de Psicologia Social e das Organizações Estágio curricular concluído com a classificação final de 16 valores. Dissertação de Mestrado concluída, prazo final de entrega até 30 de Setembro de 2009.
20/07/2007	Licenciado pelo I.S.P.A. (1º ciclo do Mestrado integrado em Psicologia). Média final: 14 valores.
10/10/2004	Ingresso no I.S.P.A. (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) no Mestrado integrado em Psicologia.
15/11/1999 até 10/01/2003	Frequência universitária no I.S.E.L. (Instituto Superior de Engenharia de Lisboa) na licenciatura de Engenharia de Sistemas das Telecomunicações e Electrónica.

**APTIDÕES E COMPETÊNCIAS
PESSOAIS**

PRIMEIRA LÍNGUA **PORTUGUÊS**

OUTRAS LÍNGUAS

Auto-avaliação
Nível europeu*
Inglês

Francês

Espanhol

Compreensão		Conversaço		Escrita
Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral	
(C2) Utilizador Experiente	(C2) Utilizador Experiente	(C2) Utilizador Experiente	(C2) Utilizador Experiente	(C2) Utilizador Experiente
(A1) Utilizador Elementar	(A1) Utilizador Elementar	(A1) Utilizador Elementar	(A1) Utilizador Elementar	(A1) Utilizador Elementar
(C1) Utilizador Experiente	(C1) Utilizador Experiente	(C1) Utilizador Experiente	(C1) Utilizador Experiente	(C1) Utilizador Experiente

(*) [Nível do Quadro Europeu Comum de Referência \(CECR\)](#)

Instituto Cervantes de Lisboa

Conclusão do Nível avançado em Espanhol B2.1 (antigo C1)

INFORMÁTICA

Microsoft Office: Word, Excel, Power Point, Outlook, Lotus Notes.

Tratamento de dados estatísticos em SPSS.

Conhecimentos de MS-DOS e ambiente Windows.

Noções de *Javacript, Html, Joomla! e plataforma Moodle.*

Noções de Adobe *Photoshop.*

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Experiência de voluntariado no serviço de urgências do Hospital S. José,

Onde desenvolvi competências de relacionamento interpessoal em contexto profissional desempenhando diversas funções de apoio aos utentes do Hospital facilitando a relação entre pacientes e os profissionais de saúde.

Voluntário de apoio à linha SOS Voz Amiga,

Durante o período de um ano, realizei um trabalho especializado de relação de ajuda, onde desenvolvi principalmente competências de escuta activa e empatia. Para esta função tive formação inicial e continua através do apoio e supervisão de técnicos da área de saúde mental.

Carta de condução

Carta de Veículos Ligeiros (B)