

**SERVIÇO 5 ESTRELAS**  
**TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO E O SEU IMPACTO NAS VENDAS**

Joana Filipa Carvalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Consultadoria Organizacional

Supervisor  
Professor Aristides Ferreira

Setembro 2018

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Professor Aristides Ferreira por toda a disponibilidade, ajuda e paciência durante estes longos meses de trabalho. Obrigada por me ter feito acreditar que era possível terminar este projeto!

Agradecer também à Jerónimo Martins, mais concretamente ao Pingo Doce, pela total disponibilidade com que abraçaram este estudo e me abriram as portas para implementar e analisar tudo o que ajudasse à concretização do mesmo.

Termino agradecendo à minha família, pela fé inabalável de que, apesar de todas as contrariedades, eu conseguiria levar este projeto até ao fim e ao Nikitas, pelas noites de trabalho, as horas de partilha de ideias e porque sem ele certamente este dia não teria chegado.

## **RESUMO**

Num negócio tão exigente e competitivo como o da distribuição alimentar todos os investimentos são analisados ao pormenor, no entanto o mesmo não se verifica com o investimento em formação.

Tendo como principal contributo a metodologia de avaliação do retorno do investimento (“ROI”) e o questionário *Learning Transfer System Inventory* (“LTSI”) para avaliar a transferência de conhecimento, pretendemos neste estudo verificar de que forma um bom atendimento ao cliente, baseado no modelo Pingo Doce, tem um impacto real e verificável no valor das vendas, rentabilizando dessa forma todo o investimento feito em formação. Foram avaliados 58 colaboradores das secções de Talho, em três momentos diferentes, para que fosse possível analisar a transferência de conhecimento. Nesse sentido foi formada uma equipa de formadores internos e foi construída uma ferramenta de avaliação com métricas bastante objetivas. Adicionalmente, foram monitorizadas as vendas de 10% das lojas Pingo Doce em Portugal.

É possível concluir que existiu transferência de conhecimento nas lojas em análise, apesar ser perceptível que o instrumento utilizado não é o mais adequado, precisando de ser revisto. Apesar da transferência de conhecimento ser visível não foi possível relacionar o comportamento das vendas nas lojas com formação em comparação com as lojas sem formação.

**Palavras-chave:** Transferência de Conhecimento, Impacto da Formação nas Vendas, Atendimento ao Cliente

## **ABSTRACT**

Food retail is a demanding and competitive business where all investments are analysed in detail, however the investment made in training escapes the thorough analysis.

Having as main contributors the evaluation of the return on investment ("ROI") methodology and the Learning Transfer System Inventory ("LTSI") this study aims to evaluate how a good customer service, based on the Pingo Doce model, has a real and verifiable impact on the value of sales. We evaluated 58 butcher employees, in three different moments, in order to assess knowledge transfer. For that a team of internal instructors was trained and an instrument with objective metrics was built. In addition, sales of 10% of Pingo Doce stores in Portugal were monitored.

It is possible to conclude that there was knowledge transfer on the stores under analysis, although it is perceptible that the instrument used is not the most appropriate and needs revision. Although knowledge transfer is visible, it was not possible to relate the behaviour of sales in the stores where training occurred with the stores where there was no training being given.

**Keywords:** Knowledge Transfer, Training Impact on Sales, Customer Service

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	2
RESUMO .....	3
ABSTRACT .....	4
INTRODUÇÃO.....	9
REVISÃO DA LITERATURA .....	12
1. O Conhecimento .....	12
1.1. O Conhecimento: conceito e definições .....	12
1.2. Teoria da criação do conhecimento .....	15
1.2.1. As dimensões do conhecimento tácito, explícito e cultural .....	15
1.2.2. Os quatro métodos de conversão do conhecimento.....	16
1.2.3. Elementos e condições capacitadoras .....	18
1.2.4. As cinco fases da criação do conhecimento.....	19
1.3. Transferência do conhecimento .....	21
1.3.1. Aprendizagem individual.....	21
1.3.2. Ferramentas e tecnologias de transmissão de conhecimento.....	22
2. Vendas .....	25
3. Formação .....	28
4. Formação e vendas.....	31
METODOLOGIA.....	33
1. Metodologia quantitativa .....	33
2. O modelo de Kirkpatrick .....	34
3. Contextualização do estudo .....	36
4. Estudo de caso .....	37
4.1 Participantes.....	39
4.2 O processo de transferência de conhecimento.....	39

4.2.1	Resultados .....	40
4.2.2	Variáveis no processo de transferência de conhecimento.....	41
4.2.2.1	O formando .....	41
4.2.2.2	O formador .....	42
4.2.2.3	Principais barreiras no processo de transferência de conhecimento .....	44
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....		45
Teste para amostras emparelhadas.....		46
Regressão T1.....		49
Regressão T2.....		51
Lojas comparativo.....		53
Teste 2 para amostras independentes .....		54
Secção comparativo .....		55
Teste 1 para amostras independentes .....		56
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....		57
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO .....		59
LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS .....		61
CONCLUSÃO.....		62
REFERÊNCIAS .....		63

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Conceito de conhecimento .....	12
<b>Tabela 2:</b> Sociedade industrial vs. Sociedade do conhecimento.....	14
<b>Tabela 3:</b> Capacitadores de conhecimento .....	18
<b>Tabela 4 -</b> Fatores específicos e gerais da formação .....	30
<b>Tabela 5:</b> Transferência de conhecimento.....	40
<b>Tabela 6:</b> Competências dos formadores.....	43
<b>Tabela 7:</b> Notas finais – formador e formando.....	44
<b>Tabela 8:</b> Estatísticas para amostras emparelhadas .....	46
<b>Tabela 9:</b> Teste para amostras emparelhadas .....	48
<b>Tabela 10:</b> Resumo do modelo (T1).....	49
<b>Tabela 11:</b> Teste de análise de variância (T1).....	50
<b>Tabela 12:</b> Tabela dos coeficientes (T1) .....	50
<b>Tabela 13:</b> Resumo do modelo (T2).....	51
<b>Tabela 14:</b> Teste de análise de variância (T2).....	51
<b>Tabela 15:</b> Coeficientes (talho) .....	52
<b>Tabela 16:</b> Lojas comparativo .....	53
<b>Tabela 17:</b> Teste 2 para amostras independentes .....	54
<b>Tabela 18:</b> Comparativo talho / peixaria .....	55
<b>Tabela 19:</b> Teste 1 para amostras independentes .....	56





## INTRODUÇÃO

O mercado da distribuição alimentar tem vindo a evoluir bastante nos últimos anos. Assistiu-se a uma banalização generalizada das promoções e dos cartões de fidelização de clientes o que obrigou cada uma das cadeias a diferenciar-se por outras vias, nomeadamente no atendimento ao cliente. No Pingo Doce esta foi uma das áreas estratégicas para o ano 2015. A companhia quis diferenciar-se pelo atendimento cuidado e especializado aos seus clientes. Para isso foram definidas algumas estratégias, entre elas a formação dos atuais colaboradores. Ações para gerir conhecimento são agora usadas como vantagem competitiva. Esta gestão é feita não só criando conhecimento como também retendo o capital humano, disseminando e medindo este conhecimento (Goldoni & Oliveira, 2007).

O conhecimento é considerado o mais importante recurso, e a capacidade de criar e aplicar o conhecimento é uma habilidade fundamental para qualquer empresa ter vantagem competitiva. O desenvolvimento no ambiente de criação e de gestão de conhecimento requer a reformulação de uma vasta gama de questões políticas, incluindo o investimento público, a definição de prioridades, a conceção de programas específicos, a divulgação de resultados de transferência e o desenvolvimento de tecnologia de informação e conhecimento (Tichá & Havlíček, 2008).

Definir se existiu ou não transferência de conhecimento é usualmente definido pela medida como as *skills and knowledge* são implementadas por um determinado período no ambiente de trabalho. Por outro lado, e cada vez mais, as empresas trabalham numa ótica de aprendizagem contínua. Tendo por base a filosofia de aprendizagem contínua consideramos que todos os dias os colaboradores aprendem e que por isso estão constantemente num processo de melhoria das suas competências (Noe & Ford, 1992). Alguns autores como Freitas, Borges-Andrade, Abbad, Pilati & Pantoja (2003) defendem que, para a psicologia organizacional, transferência de conhecimento é sinónimo de impacto no local de trabalho e transferência de aprendizagem. Já para Baldwin & Ford (1988) e Ford & Kraiger (1995) só se verifica uma efetiva transferência de conhecimento quando, em contexto real de trabalho, são aplicados os CHAs – Conhecimento, Habilidades e Atitudes - adquiridos durante a formação.

Neste estudo a validação da transferência de conhecimento é um ponto essencial, mas existem dois outros objectivos: (i) como objetivo principal perceber se existe um retorno do investimento ("ROI"). Segundo Jack Phillips (1998) é através do ROI que é possível

comparar os resultados da ação de formação com o valor investido na formação. No caso do Pingo Doce o que se pretende observar é como o impacto da formação dos colaboradores dos talhos se traduz, efetivamente, num aumento no número de vendas. Apesar de existirem já vários modelos de avaliação do retorno do investimento, o desenvolvimento de análises é ainda raro devido à complexidade que pressupõe. Também a dificuldade de individualizar causas e consequências num negócio como o dos supermercados que tem tantas variáveis envolvidas faz com que no dia a dia da gestão de formação se acabe por negligenciar esta análise.

Para além desta avaliação é esperado que no final deste estudo (ii) seja possível ter uma avaliação objetiva da equipa de formadores de Talho Pingo Doce que serão formados e avaliados com base nas competências definidas como essenciais à prática das suas funções. Como será desenvolvido nas páginas seguintes e, uma vez que os formadores são selecionados para o efeito devido às suas capacidades técnicas, é da maior importância perceber se esta equipa pode também ser responsável por formação comportamental ou se devem ser consideradas alternativas. Em terceiro lugar (iii) pretende-se testar se a metodologia e instrumentos usados na formação de Serviço 5 Estrelas devem ser replicada a todas as lojas Pingo Doce e em que moldes. Com estas observações documentada as equipas de recursos humanos conseguiriam legitimar junto da organização a necessidade e pertinência das diferentes ações referentes à formação.

Assim, a presente tese será dividida em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo diz respeito à revisão da literatura. Na revisão da literatura vão ser apresentados os principais referenciais teóricos e as pesquisas mais relevantes para o presente estudo, nomeadamente sobre o conhecimento, onde serão apresentados os principais conceitos e definições, a teoria de criação de conhecimento, entre outros assuntos relevantes. Será também tratado com profundidade a transferência de conhecimento, assim como a formação e a sua importância bem como temáticas relativas às vendas.

O capítulo seguinte é o da metodologia, onde será descrito todo o processo metodológico para a realização do presente estudo, nomeadamente para a recolha e a análise dos dados.

De seguida, o terceiro capítulo, diz respeito à apresentação de resultados, onde serão apresentados os dados recolhidos para posterior interpretação. Esta interpretação será realizada no quarto capítulo, referente à discussão de resultados.

Por fim, o último capítulo diz respeito à conclusão, onde também serão explicadas as principais limitações e apresentadas considerações para estudos futuros.

## REVISÃO DA LITERATURA

### 1. O Conhecimento

#### 1.1. O Conhecimento: Conceito e Definições

Sendo o objetivo central do presente estudo saber de que forma a formação dos colaboradores influencia as vendas de determinada loja, é importante começar por conceitualizar o conhecimento.

O termo “Conhecimento” está aplicado em vários trabalhos de muitos filósofos e pensadores, tais como: Platão, Aristóteles, René Descartes, Jonh Locke, Kant, Marx, Hegel entre outros. Os autores Nonaka & Takeuchi (1997) afirmam que o estudo do conhecimento humano é tão antigo quanto a história da humanidade. Os mesmos destacam que Platão foi o impulsionador do conhecimento, definindo-o como “crença verdadeira justificada”.

**Tabela 1:** Conceito de Conhecimento (fonte: Nonaka & Takeuchi, 1997).

<b>Platão</b>	Desenvolveu o conhecimento numa perspectiva racionalista, ou seja, o mundo é composto por ideias perfeitas, que podem ser conhecidas através da razão pura. Especificou ainda quatro formas de conhecimento que vão desde o grau inferior ao superior: crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual, sendo os dois primeiros graus conhecimentos de aparências e somente os dois últimos poderiam ser considerados válidos.
<b>Aristóteles</b>	Questionando o posicionamento de Platão, realçou a importância da observação e da percepção sensorial para o conhecimento. Também estudou as questões relacionadas com o conhecimento, distinguindo seis formas de conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição. O autor afirmava que o conhecimento formava-se entre o conhecimento sensível e intelectual, estabelecendo deste modo uma continuidade entre eles.
<b>Descartes</b>	Desenvolveu o método da dúvida descobrindo que era possível questionar todas as crenças, o que originou a famosa frase: “Penso, logo existo”.
<b>Locke</b>	Abordou a percepção sensorial e a experiência como fonte das ideias.
<b>Kant</b>	Defendeu que a experiência é a base do conhecimento, no entanto, não é a sua única fonte.

<b>Hengel</b>	Afirmou que o conhecimento se inicia com a percepção sensorial, tornando-se a mesma mais subjetiva e mais racional, alcançando o estágio do autoconhecimento.
<b>Marx</b>	Constatou que a percepção é uma interação entre sujeito e objeto.

A investigação acerca do conhecimento demonstra que existem várias abordagens e maneiras de classificar o mesmo, pois já na antiguidade o conhecimento era considerado como sendo a fonte da sabedoria. Historicamente, o conhecimento sempre teve importância econômica. Pode-se relacionar a detenção de conhecimentos técnicos ao sucesso dos povos ibéricos no período das grandes navegações, quando alcançaram monopólios mercantis, devido à vantagem competitiva sustentável que a monopolização dos conhecimentos sobre a arte de marear e da construção naval lhes conferiu (Fleury & Fleury, 2001). Conforme Aranha & Martins (1993) a Teoria do Conhecimento é “uma disciplina filosófica que investiga quais são os problemas decorrentes da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como as condições do conhecimento verdadeiro”. Davenport & Prusak (1998) definem conhecimento como sendo um misto de experiências, valores, intuição e informação contextual, formando um modelo mental que habilita o sujeito a interpretar, avaliar e tomar decisões acerca de casos, experiências ou informações.

Nos últimos anos, observou-se que o ambiente empresarial começou a destacar mais o conhecimento do que o capital tangível, surgindo deste modo um interesse crescente pelo meio organizacional. Para se poder enfrentar um mundo em constante mudança é necessário desenvolver a capacidade de aprender e otimizar os conhecimentos de cada indivíduo, potencializando uma fonte de vantagem competitiva (Geus, 1999). Sabbag (2007) argumenta que a sociedade do conhecimento está à frente da sociedade da informação, pois constitui um universo de possibilidades mais amplo que a sociedade da informação, a capacidade humana. É possível traçar um comparativo entre a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento, observando as ponderações deste e de outro autor (Tabela 2).

**Tabela 2:** Sociedade Industrial vs. Sociedade do Conhecimento (Adaptado de Sveiby, 1998 e Sabbag, 2007)

<b>Sociedade Industrial</b>	<b>Sociedade do Conhecimento</b>
Organização massificada, sendo o conhecimento um dos recursos	Indivíduo em rede, gerando riqueza, sendo o conhecimento o foco empresarial
Capital e tecnologia como valores	Competência e sabedoria como valores
Produção, trabalhadores físicos e produtos tangíveis	Processo de compreender para criar, trabalhadores de conhecimento produzindo a nível intangível
Informação como instrumento de controlo	Informação como instrumento de comunicação para as pessoas, o conhecimento
Poder do gestor baseado na hierarquia, supervisão dos subordinados	Poder do gestor baseado no conhecimento, apoio aos colaboradores
Orientação para o presente	Orientação para o futuro e inovação

Segundo Neves & Juliano (2004), o conhecimento provém dos constantes processos de aprendizagem. O conhecimento é fruto da aprendizagem em três níveis: individual, coletivo e organizacional. Foram muitas as correntes que tentaram resolver as questões relacionadas ao conhecimento. Porém, foram duas as correntes que mais se destacaram e influenciaram os filósofos da Idade Moderna, ao apresentarem importantes soluções para a problemática do conhecimento:

**Racionalismo:** defendem que existe um conhecimento *a priori* que não precisa ser justificado pela experiência sensorial (Nonaka & Takeuchi, 1997).

**Empirismo:** defendem que não existe conhecimento *a priori* e que a única fonte de conhecimento é a experiência sensorial (Chauí, 2002).

O conhecimento é muito importante na medida em que é estudado não apenas por filósofos, mas por consultores, diretores e gestores empresariais que designam o conhecimento com uma visão diferente daquela exposta por Pitágoras, quando afirmava que o conhecimento não deveria ser usado para vencer a concorrência.

Na sociedade empresarial o conhecimento destaca-se porque permite às empresas superar a sua concorrência e deste modo gerar riqueza para a mesma.

## 1.2. Teoria da Criação do Conhecimento

### 1.2.1. As dimensões do Conhecimento Tácito, Explícito e Cultural

Na sociedade do conhecimento, existem três tipos de conhecimento: o tácito, o explícito e o cultural. O conhecimento tácito é o que se encontra na “mente das pessoas”, ou seja, as suas experiências e *insights*. O explícito é o conhecimento codificado, aquele encontrado em livros, manuais, memória de computador, entre outros.

O conhecimento de natureza tácita deve-se, em parte, ao trabalho clássico do cientista e filósofo Polanyi (1997). O autor, em 1966, sintetizou a existência da parte implícita do saber humano com a frase ‘*we know more than we can tell*’. Comprova, desta forma, que muito do que um ser humano conhece não pode ser expresso verbalmente, isto é, não pode ser explicitado. Leonard-Barton & Sensiper (1998) afirmam que o conhecimento tácito, semiconsciente ou inconscientemente, é o responsável pela produção do *insight* e auxilia nas decisões baseadas na intuição. Quanto mais o conhecimento tácito é disseminado e partilhado na organização, mais difícil é sua imitação. Teixeira Filho (2001) afirma que o conhecimento tácito “é aquele que as pessoas possuem, mas não está descrito em nenhum lugar, residindo apenas nas suas cabeças” e, “o conhecimento explícito é aquele que está registado de alguma forma e assim disponível para as demais pessoas”. O conhecimento tácito, está profundamente enraizado nas emoções, valores ou ideias, bem como nas ações e experiências do indivíduo, sendo muito difícil de ser expresso pelo uso de palavras e sendo adquirido através da experiência. É um conhecimento subjetivo, prático, análogo e simbólico, sendo transferido para os outros através de contactos cara a cara e conversas informais (interação com os outros). O mesmo é a informação sobre os processos de trabalho que os indivíduos detêm, estando para além do que a organização tem documentado. É difícil de imitar, raro e possui valor quando a empresa o codifica em prol da otimização de competências, recursos, processos e produtos, sendo difícil de encontrar substitutos para o *know-how*. Segundo Neves (2002) devemos ter em consideração duas tipologias de conhecimento numa organização, o conhecimento tácito e conhecimento explícito. Enquanto o conhecimento explícito é considerado um suporte para a organização, o conhecimento tácito assume um papel de maior relevância sendo visto pelo autor como a chave para resolver problemas sendo o mesmo relativo a experiências, emoções e valores.

O conhecimento explícito é mais facilmente expresso em palavras, números e pode ser prontamente comunicado/partilhado entre pessoas, de modo formal e sistemático - envolve conhecimento de factos, sendo objetivo, teórico e digital. Este tipo de conhecimento é possível tocar, ver, ouvir, sentir e manipular, nomeadamente, livros, relatórios, arquivos de dados, suporte áudio entre outras formas físicas. Quando algum colaborador abandona uma empresa, o conhecimento explícito permanece e o conhecimento tácito pode ser perdido, contudo, uma vez que, o conhecimento explícito se desenvolve a partir do conhecimento tácito, o potencial de criação de conhecimento explícito novo fica em risco.

Para Choo (2003) o conhecimento cultural consiste em estruturas cognitivas e emocionais que são usadas pelos membros da organização para poderem perceber, explicar, avaliar e construir a realidade. Este conhecimento não é codificado e é largamente difundido pelos membros da organização por meio de vínculos e relacionamentos que os unem uns aos outros. Sackmann (1992) identifica quatro tipos de conhecimento cultural numa organização:

- Conhecimento de dicionário - compreende as descrições mais comuns, incluindo expressões e definições usadas na organização para descrever "o que" de situações, isto é, tanto a nível de problemas ou sucessos;
- Conhecimento de diretório – refere-se às práticas comuns sobre as sequências de eventos e suas relações de causa e efeito que descrevem o "como" dos processos, isto é, como um problema é resolvido ou como um sucesso é alcançado;
- Conhecimento de manual - engloba as prescrições para ajustar e aperfeiçoar estratégias que recomendam qual a ação a ser tomada, por exemplo, para resolver um problema ou tornar-se um sucesso;
- Conhecimento axiomático - refere-se às razões e explicações das causas finais ou das premissas *a priori* que são consideradas no "por que" eventos acontecem.

Para além do conhecimento já existente e atrás classificado, na interação entre diferentes tipos de conhecimentos dá-se muitas vezes a criação de novo conhecimento.

### **1.2.2. Os quatro métodos de conversão do conhecimento**

Segundo vários autores, o processo de criação de conhecimento é como uma “interminável espiral de conhecimento tácito e explícito”, ou seja, a criação do conhecimento, dá-se pela interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento



explícito. Segundo Nonaka & Takeuchi (1997) existem quatro métodos de conversão de conhecimentos, são eles:

**Socialização (tácito a tácito)** – é um processo de aquisição do conhecimento tácito através da partilha de experiências e no qual modelos mentais e habilidades técnicas são criadas. No dia-a-dia das empresas este processo pode ocorrer através das relações interpessoais, em reuniões informais, sessões de *brainstorming* ou interações com os clientes.

**Externalização (tácito a explícito)** – é o processo de converter o conhecimento tácito em conceitos explícitos com o uso de abstrações, das metáforas, das analogias ou dos modelos. Pode igualmente ser provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Este processo é importante para facilitar a comunicação dos conhecimentos tácitos que normalmente são de difícil verbalização. Segundo Nonaka & Takeuchi (1997), a externalização é “um processo de criação de conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos”. Segundo os mesmos autores estes defendem o uso sequencial da metáfora-analogia-modelo e argumentam que a externalização, apesar de historicamente omissa nas organizações, é a chave para a criação de conhecimento.

**Combinação (explícito a explícito)** – é um processo de criar o conhecimento explícito reunindo o conhecimento explícito de um número de fontes, isto é, trata-se da difusão, edição e sistematização do conhecimento fragmentado codificado. Envolve a utilização de meios como documentos, reuniões formais, conversas telefónicas e também o sistema de redes computadorizadas.

**Internalização (explícito a tácito)** – o processo de internalização refere-se à tradução do novo conhecimento explícito codificado em tácito individual através de novas experiências e exercícios. A internalização é facilitada se o conhecimento for captado nos documentos ou transportado sob a forma de narrativas, de modo a que os indivíduos possam (re) experienciar, indiretamente a vivência do outro. Nonaka & Takeuchi (1997) são perentórios ao solicitarem a premissa básica da criação do conhecimento organizacional “a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito”, ou seja, estes indicam que é a partir da contínua interação entre ambos os conhecimentos que surge a inovação.

Leonard-Barton (1998) também afirma que a inovação ocorre na fronteira das mentes, em detrimento da sua ocorrência restrita à única base de conhecimentos e qualificações. Para que o modelo de criação de conhecimento organizacional seja favorecido é necessário que as organizações repensem o seu papel face às condições capacitadoras da criação de conhecimento.

### 1.2.3. Elementos e condições capacitadoras

Segundo Von Krogh, Ichijo & Nonaka (2001) o conhecimento não deve ser só gerido, deve ser também capacitado. Os autores sintetizam a capacitação para o conhecimento como sendo um “conjunto geral de atividades organizadas que afetam de maneira positiva a criação do conhecimento”. Os autores identificam cinco capacitadores de conhecimento, como se pode analisar na tabela 3:

**Tabela 3:** Capacitadores de conhecimento (fonte: Von Krogh, Ichijo & Nonaka (2001))

<b>Induzir a visão do conhecimento</b>	Deve fornecer um mapa mental do mundo em que vivem os membros da organização e obter uma visão do conhecimento que os membros da organização devem alcançar e criar.
<b>Gerir as conversas</b>	As conversas nas organizações por norma apresentam dois aspetos básicos – confirmar a existência do conhecimento ou criar conhecimento. As boas conversas devem seguir quatro princípios segundo os autores: estimular ativamente a participação; definir regras de etiqueta – evitando ambiguidades ou intimidações; editar as conversas de modo apropriado; e, estimular a linguagem inovadora.
<b>Mobilizar os impulsionadores do conhecimento</b>	É útil definir a função do impulsionador do conhecimento – a perspetiva da micro comunidade (pequenos grupos dentro das organizações cujos membros partilham conhecimentos, crenças, valores e até objetivos comuns), as comunidades imaginadas e os mapas de cooperação partilhados.
<b>Criação do contexto adequado</b>	O local para a criação do conhecimento.
<b>Globalizar o conhecimento local</b>	Difusão do conhecimento em toda a organização.

Conforme acima sintetizado os capacitadores de conhecimento elencados pelos referidos autores são (i) induzir a visão do conhecimento – alinhamento relativamente ao

conhecimento que os membros da organização devem alcançar e criar, (ii) gerir as conversas – no que se refere à criação de conhecimento e à existência do mesmo na organização, (iii) mobilizar os impulsionadores de conhecimento – aborda a perspectiva de partilha de conhecimento por parte de pequenos grupo dentro da organização, (iv) criação do contexto adequado e (v) globalizar o conhecimento global, que se refere ao local para criação e difusão do conhecimento, respetivamente.

#### **1.2.4. As cinco fases da criação do conhecimento**

A criação do conhecimento organizacional envolve cinco etapas principais propostas por Nonaka & Takeuchi (1997), conforme abaixo discriminado:

##### **Partilha do conhecimento tácito**

O conhecimento reside nas pessoas, no entanto a construção do conhecimento acontece coletivamente. A partilha do conhecimento tácito acontece por meio de experiências e de competências alcançadas ao longo do tempo entre colaboradores seniores, juniores e entre grupos de profissionais com carreiras estáveis. A etapa da partilha denomina-se por socialização proposta nos quatro modos de conversão do conhecimento. Leonard-Barton (1998) refere-se a esse processo como “solução partilhada de problemas”. Através do processo de socialização, os membros da comunidade passam não apenas a compreender a perspectiva de outros membros, mas também a chegar a um consenso sobre a visão comum de uma dada situação. Uma vez que o conhecimento tácito faz parte de cada individuo é difícil de formalizar porque segundo Brooking (1996), citado por Sousa (2000) muitas vezes os próprios não se apercebem que o têm e por isso acabam por não o transmitir. Os indivíduos, as suas diferentes qualificações e os seus próprios pontos de vista, são incentivados a respeitar as diferentes perspectivas de terceiros, mesmo que não concordem com os mesmos.

##### **Criação de conceitos**

Nesta fase do processo de criação do conhecimento, as pessoas procuram externalizar o conhecimento tácito através de conceitos. Externalizar o conhecimento significa expressar, por meio de linguagem, práticas e julgamentos partilhados. As dificuldades com que se deparam, passam por dar o tempo necessário para que as novas ideias possam ser expressas, compreendidas por todos e que permitam a utilização de termos vagos e

metáforas. A metáfora serve como uma espécie de conceito intermédio, que pode ser utilizado de forma conveniente e oportuna para moldar os pensamentos e a comunicação. (Nonaka e Takeuchi, 1997)

A linguagem desempenha um papel predominante funcionando como instrumento de comunicação e veículo de pensamento. Na criação de um conceito desenvolve-se uma linguagem tanto para comunicar novas experiências como para orientar novos pensamentos.

### **Justificação de conceitos**

Após a criação de um conceito é necessário que o mesmo seja avaliado, isto é, os membros da organização com base em critérios qualitativos/quantitativos vão determinar se os novos conceitos criados são uma mais valia para a organização. A crítica do conceito deve ser feita levando em consideração as estratégias de avanço, de sobrevivência assim como a vantagem competitiva que o conceito pode proporcionar. (Nonaka e Takeuchi, 1997) Os critérios de justificação com a intenção organizacional, expressos em termos de visão ou estratégia, tornam-se uma das principais funções dos gestores de uma empresa criadora de conhecimento.

### **Construção de protótipos**

Um protótipo é a forma tangível do conceito e é produzido mediante a combinação entre o conhecimento explícito recém-criado e o conhecimento explícito já existente na organização. No processo de criação do conceito, a construção de protótipos é uma espécie de fase lúdica autorregulada, em que os participantes montam os componentes disponíveis e os transformam em novos objetos, sem perder de vista o conceito original e justificado. Por vezes, é útil mostrar os protótipos a uma amostra de clientes, ainda na fase inicial, de modo a receber as primeiras reações ao projeto e de verificar o mercado.

### **Difusão interativa do conhecimento**

O novo modelo criado passa para um novo ciclo de criação de conhecimento num nível superior. Esse processo é tanto intra-organizacional como inter-organizacional. Uma empresa, enquanto criadora de conhecimento, tem de operar de forma aberta, numa relação constante entre a empresa e o ambiente externo. (Nonaka; Takeuchi, 1997) O resultado das quatro fases anteriores pode ser uma possível inovação de produto/serviço ou conhecimento bruto (a direção deve transferi-lo para toda a organização). A gestão de topo deve diminuir o tempo decorrido da criação do conhecimento até à sua receção,

documentando o novo conhecimento na forma de procedimentos, rotinas, vídeos e devem assegurar a recirculação do novo conhecimento, encorajando e reforçando as suas futuras aplicações. No entanto, é difícil transferir ou disseminar grande quantidade de conhecimento, sobretudo tácito, dentro das organizações. Assim sendo, a difusão do conhecimento transforma-se numa tarefa desafiadora, razão pela qual é necessário delinear cada fase do processo de criação do conhecimento.

### **1.3. Transferência do conhecimento**

#### **1.3.1. Aprendizagem individual**

A aprendizagem traduz-se como sendo um fenómeno extremamente complexo, envolvendo aspetos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Resulta do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

A aprendizagem individual não é mais do que a capacidade de reter a informação e gerar nova a partir desta. A memória trabalha para traduzir as imagens mentais em conhecimento tácito, implícito ou explícito. A aprendizagem é um método utilizado pelos indivíduos para adquirir conhecimento e cada indivíduo aprende de modo pessoal e único. No início de uma organização ou numa pequena empresa que possua poucos colaboradores, a aprendizagem organizacional pode ser considerada sinónimo de aprendizagem individual. No entanto, como as organizações crescem, há tendência de se desenvolver uma distinção clara entre aprendizagem organizacional e individual. As organizações não são apenas um conjunto de indivíduos e por isso a aprendizagem organizacional não é apenas individual, as organizações aprendem através da experiência e ações de todos os indivíduos. Segundo Klein (1996), as teorias de aprendizagem individual dividem-se em duas grandes perspetivas: as teorias behavioristas e as teorias cognitivistas. As teorias comportamentais centram-se no estudo objetivo do comportamento. Segundo estas teorias, a aprendizagem ocorre à medida que os indivíduos mudam o seu comportamento em resposta a estímulos do ambiente em que estão inseridos. De acordo com a psicologia cognitiva a aprendizagem é uma mudança no estado do conhecimento ao contrário dos comportamentalistas que defendem que a aprendizagem é uma mudança no comportamento, na ação estímulo/resposta. Segundo Piaget (1976) o aspeto essencial da aprendizagem prende-se com a interação entre o

processo de assimilação e acomodação. De acordo com este princípio, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior e adapta-os à estrutura mental já existente. Este esquema revela que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte, ou seja, tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido anteriormente. Kim (1993) defende que a aprendizagem é “a capacidade crescente de tomar decisões eficazes”. O mesmo autor refere que a aprendizagem organizacional é mais complexa e dinâmica do que a aprendizagem individual, uma vez que a complexidade se alarga quando passamos de uma perspectiva individual para uma perspectiva coletiva.

### **1.3.2. Ferramentas e tecnologias de transmissão de conhecimento**

O conhecimento pode ser apresentado de diversas formas:

- Estruturado (dados financeiros, de vendas, dos clientes e demográficos);
- Semiestruturado (casos, políticas, procedimentos e planos de ação);
- Não estruturado (documentos, e-mails, apresentações e vídeos).

Para se organizar conhecimento pode-se trabalhar em grupos formando um índice ou categorizando-o. Pode-se também apresentar um esquema conceptual com o vocabulário, termos e relações, ou seja, um “mapa do conhecimento”. Se cada individuo tentar organizar o mesmo conhecimento vão existir grandes variações dependendo do seu entendimento e da perspectiva sobre o assunto. Para evitar que essa situação ocorra, tem-se desenvolvido “ontologias” para melhorar o nível de organização da informação, a sua gestão e compreensão. Ontologia é uma conceptualização global, apresentando e relacionando termos para representar o conhecimento. Taxonomia é um esquema de base científica de classificação, representando-se por um esquema hierárquico. A ontologia e taxonomia têm um impacto significativo sobre a nossa capacidade de lidar com grandes quantidades de informação, tal como a encontrada na *internet* ou em *intranets* corporativas. Para Carvalho (2000), o maior desafio, para que se tenha uma ferramenta adequada para a gestão do conhecimento, está em obter o conhecimento que se encontra de forma disseminada na organização e representá-lo de forma acessível a todos.

## **Mapa de Conhecimento**

Em qualquer área do conhecimento, cada indivíduo tem a sua própria ontologia ou “mapa cognitivo”. O mapa é uma representação visual de um domínio que explicita mentalmente os conceitos que existem nesse domínio e as relações entre eles. Em muitos casos, este mapa poderá ser tácito e articulado dentro de um indivíduo ou uma organização.

Este conhecimento tácito é uma fonte essencial de vantagem competitiva, pois é difícil de articular, imitar e tem relevância prática direta. O mapa cognitivo fornece-nos uma valiosa ferramenta para representar o conhecimento de um indivíduo, a sua experiência e a visão da realidade. O método mais comum de criar um mapa cognitivo é através da “técnica de mapeamento oval” e de um *software* que auxilia o processo de mapeamento (*decision explorer*/mapa de decisão). Segundo Carvalho (2000), os sistemas de mapas de conhecimento são *softwares* que foram projetados desde a sua primeira versão com o foco na gestão do conhecimento. Estas ferramentas permitem que o pensamento visual, ideias e suas relações com outras ideias sejam expostas. Para Davenport & Prusak (1998), um mapa de conhecimento ou um sistema de páginas amarelas indica o conhecimento, mas não o contém. Trata-se, portanto de um guia, não de um repositório. Os autores concluem que a principal finalidade e o mais evidente benefício de um mapa de conhecimento é mostrar aos indivíduos que estão dentro da empresa para onde devem ir quando necessitarem de conhecimento.

## **Texto baseado em conferência**

Existe uma série de canais de conferência baseados em texto através do qual os indivíduos podem partilhar informações e conhecimentos. *Usenet newsgroups* são fóruns de discussão em todo o mundo sobre uma infinidade de temas, onde as discussões ocorrem, com pessoas que “postam” mensagens para outros lerem. Outro fórum público para partilha de conhecimento dentro de grupos predefinidos são as “listas de discussão” em que as pessoas se podem inscrever. Após a inscrição um indivíduo é associado a um grupo de discussão e recebe e-mails enviados por outras pessoas sobre o tema em discussão. O indivíduo pode responder ao grupo e as suas respostas são distribuídas por todos os assinantes do grupo. Os grupos de discussão também podem ser configurados numa variedade de tópicos na *intranet* de uma organização para permitir a partilha de conhecimentos, por exemplo, em contexto de trabalho, podem ser guardadas as

contribuições das pessoas, se as mesmas tiverem consciência de que o seu chefe ou a gerência também podem fazer parte da conferência.

### **Videoconferência**

A videoconferência é um meio pelo qual duas ou mais pessoas podem ver e ouvir uns aos outros através do computador, permitindo-lhes colaborar e partilhar conhecimentos sem sair do seu lugar.

Usando esta tecnologia, as organizações podem melhorar o seu fluxo de trabalho, economizar tempo na viagem e despesas, proporcionando também um espaço de trabalho partilhado simples para que os usuários possam expor as suas ideias através de desenhos. As aplicações mais sofisticadas permitem aos usuários trabalharem simultaneamente nos mesmos documentos.

### **Diretórios**

Os diretórios são similares às páginas amarelas onde está registado “quem sabe o quê”, não servem para armazenar informação apenas para classificar os recursos de uma organização num catálogo de pesquisa. Normalmente esses recursos são as pessoas que têm competências e conhecimentos especiais dentro da organização, no entanto para além dos recursos humanos podem ainda oferecer informações como listagens de recursos físicos e eletrónicos. Os diretórios eletrónicos são ainda mais vantajosos porque podem ser construídos dinamicamente a partir de informações dentro de uma organização, tais como e-mails, informações sobre recursos humanos, inventários de produtos químicos, entre outros. De um modo geral, os diretórios pretendem conectar as pessoas certas aos recursos certos no tempo certo.

### **E-learning**

*E-learning* é o termo genérico usado para descrever a aprendizagem *online*, a formação baseada em computador. É a aplicação de tecnologias para apoiar a execução e gestão da aprendizagem, habilidades e conhecimentos.



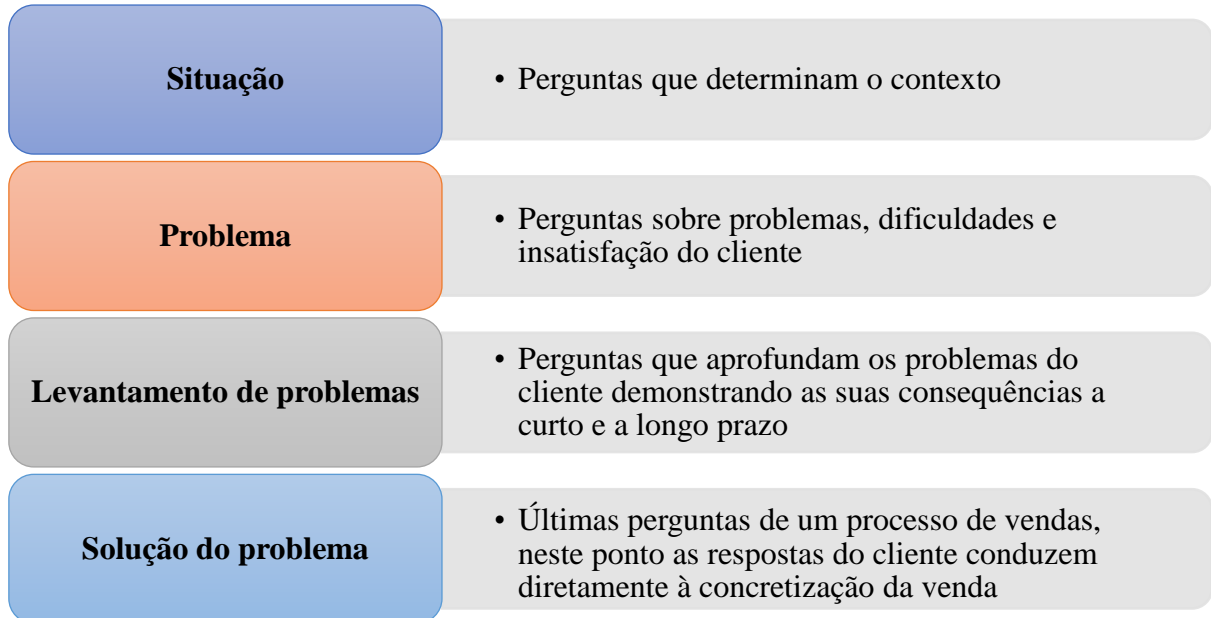
## 2. Vendas

As vendas são consideradas o elemento principal da ação comercial uma vez que são as responsáveis pela concretização das receitas de uma empresa. A venda pode ser definida como o processo pessoal ou impessoal de assistir e ou persuadir um potencial comprador a adquirir um determinado bem ou serviço, ou de certa forma reagir de modo favorável a uma ideia com significado comercial para o vendedor. A venda pode ser realizada de três formas: direta, indireta e mista. A venda direta é aquela em que o produto alcança de forma direta o seu consumidor, ou seja, é realizada sem a intervenção de terceiros possibilitando um maior controlo do mercado. A venda indireta realiza-se através de um ou mais intermediários, é um canal mais longo e que produz resultados mais lentos o que dá origem a um menor e menos efetivo controlo do mercado. Por último a venda mista é um tipo de procedimento que abrange o mercado de forma direta e indiretamente. Neste tipo de venda os clientes mais expressivos são alvo de uma venda direta, os restantes são atendidos pelos intermediários (Santos, 2007).

Após a 2ª Guerra Mundial, deu-se a industrialização e a produção em massa provocou um aumento da oferta de produtos. Nesta altura a venda dos produtos centrava-se nas características do produto ao invés da necessidade dos clientes (Leal, 2006). O vendedor centrava-se apenas na apresentação do produto e na concretização da venda, tentando, de certa forma, “obrigar” os clientes a comprar os produtos ou serviços disponibilizados pelos vendedores. Esta forma de venda ficou conhecida como *Hard-Selling* (Quintino & Tavares, 2007/2008; Martins & Saleiro, 2007/2008).

Atualmente as necessidades dos clientes são o foco dos vendedores, de forma a adquirirem a sua confiança. Neste novo método de abordagem o objetivo não se prende tanto com a venda, mas com a fidelização dos seus clientes. Para atingir o seu objetivo os vendedores adotam uma abordagem emocional por forma a criar um ambiente de confiança mútua onde são estabelecidas as relações entre vendedor/cliente (Quintino & Tavares, 2007/2008). Um dos métodos de venda mais utilizado é o SPIN (*Situation, Problem, Implication, Need-payoff*) que se baseia na implementação de quatro tipos de perguntas. No primeiro caso são empregues as perguntas de situação (*Situation*), estas possibilitam a determinação do contexto. A segunda questão prende-se com o levantamento dos problemas (*Problem*), ou seja, tenta identificar as dificuldades e insatisfações do cliente. A terceira questão cinge-se com perguntas de implicação (*Implication*), estas têm como objetivo o aprofundamento dos problemas dos clientes evidenciando as suas

consequências a curto e a longo prazo. Por último são aplicadas as perguntas de solução do problema (*Need-payoff*), estas últimas dão origem à concretização da venda. O objetivo dos vendedores é ter uma atitude que conquiste a confiança dos seus clientes (Quintino & Tavares, 2007/2008).



Para o setor das vendas é importante a fidelização dos clientes por forma a mantê-los satisfeitos sem, contudo, esquecer os potenciais compradores (novos clientes). Para que tal objetivo seja cumprido é necessário que o vendedor siga as seguintes etapas do processo de venda:

- **Prospecção e qualificação:** esta é a primeira etapa, que consiste na identificação de potenciais clientes qualificados. Saber abordar os clientes certos é essencial para que a venda ocorra;
- **Pré-abordagem:** nesta etapa é essencial que o vendedor recolha todo o tipo de informação disponível sobre o seu cliente;
- **Abordagem:** o vendedor deve dirigir-se ao comprador da forma correta de modo a dar início a um bom relacionamento. Nesta etapa está incluída a imagem pessoal do vendedor, as frases de abertura e as subsequentes observações. Esta etapa pode ser iniciada através da utilização de algumas perguntas-chave que permitam ao vendedor identificar as necessidades dos seus clientes, outra forma prende-se com a apresentação de amostras de modo a suscitar a curiosidade e atenção do comprador;

- **Apresentação e demonstração:** nesta fase são descritas as características do produto de modo a salientar os benefícios que esses produtos provocam no cliente. O vendedor tendo por base a satisfação do cliente inicia a sua apresentação do produto evidenciando as vantagens que o produto possui face às necessidades do cliente. Requer por parte do vendedor uma boa capacidade para ouvir e habilidade de forma a poder solucionar os mais variados problemas;
- **Discussão das objeções:** os clientes aquando da venda de determinado produto tendem quase sempre a realizar objeções no momento da apresentação. O vendedor deve possuir uma abordagem positiva de modo a poder identificar quais as objeções que não foram reveladas solicitando ao cliente que as esclareça. Nesta fase as objeções devem ser encaradas como meio de fornecer informação e ainda aproveitá-las como razões para a realização da compra;
- **Conclusão:** após a conclusão das etapas anteriores, procede-se à tentativa de efetivação da venda. Os vendedores devem estar atentos aos sinais fornecidos pelo cliente que sejam indicadores de que este está disposto a fechar a venda. Os sinais prendem-se com a postura física, comentários e perguntas realizados pelo cliente. Existem várias técnicas de conclusão como: a solicitação do pedido, revisão dos pontos de concordância, realização de questões sobre que modelo o cliente pretende e ainda salientar o que vai ser perdido se a venda não for realizada. Pode ainda recorrer a incentivos como o preço mais baixo ou uma quantidade extra gratuita;
- **Acompanhamento:** esta é a última etapa do processo de venda, visa promover a satisfação e preferência do cliente sobre o produto. Após a realização da venda o vendedor deve confirmar detalhes como é o caso do prazo de entrega, condições de compra, entre outros. O vendedor deve fazer o acompanhamento do produto aquando da sua receção por parte do cliente. Deve também adotar uma postura de interesse de modo a poder reduzir qualquer tipo de insatisfação do cliente em relação ao produto (Santos, 2007).

Analisadas as diferentes etapas do processo de venda a seguir pelos vendedores, assim como os diferentes métodos utilizados para concretizar a venda, e, ainda, a necessidade de maior foco nas necessidades dos clientes pela diversidade na oferta de produtos fruto da industrialização e a produção em massa de produtos abordamos, na secção seguinte, outro tópico que será um dos temas centrais deste estudo.

### 3. Formação

Nos dias de hoje as organizações investem uma parte considerável dos seus fundos em ações de formação visando facilitar a aprendizagem e a transferência de competências relacionados com o desempenho das funções dos seus colaboradores (Holton, 2005). Chiavenato (1999) define a formação como sendo o processo de ensinar aos novos colaboradores as habilidades necessárias para que possam desempenhar de forma excelente as funções para as quais foram designados. Pode-se, então, afirmar que um dos principais objetivos da formação é o aumento da produtividade, ampliando comportamentos, conhecimentos, habilidades e atitudes, perante os resultados pretendidos. Neste sentido, Boog (2006) aponta a formação como sendo uma das ferramentas mais importantes e poderosas no que toca à transformação das organizações, uma vez que os recursos humanos vão procurar novas formas de desenvolvimento dos seus talentos face a novos desafios competitivos impostos pelo mercado. A formação é uma condição fundamental para que os colaboradores mostrem um bom desempenho, para que as empresas possam ajustar-se eficazmente às necessidades mutantes da sua envolvente ou para que prestem serviços que aumentem a lealdade dos clientes e realizem as tarefas de um modo mais eficiente e eficaz (Gomes *et al.*, 2008). Importa esclarecer e distinguir os conceitos de educação e formação. O conceito de formação assenta no desenvolvimento de competências a nível profissional, no trabalho; enquanto que a educação incide sobre o desenvolvimento do próprio indivíduo (Gomes *et al.*, 2008). A formação será para profissionais que pretendem adquirir ou aperfeiçoar a sua atividade profissional e a educação consiste num complemento e desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Chiavenato (2004), a formação dos colaboradores tem quatro objetivos principais, nomeadamente:

1. **Transmissão de informações:** o conteúdo é o elemento essencial em muitos programas de formação, repartindo informações entre os formandos com um importante corpo de conhecimentos. Quando o objetivo é a transmissão de informações, estas são, normalmente, genéricas: informações sobre a empresa, sobre os seus produtos e serviços, a sua organização e políticas, regras e regulamentos, entre outros.
2. **Desenvolvimento de *skills*:** especialmente as *skills* e conhecimentos que se encontram diretamente relacionadas com o desempenho do cargo atual ou de

possíveis funções futuras. É uma formação normalmente orientada para as tarefas e operações a serem executadas.

3. **Desenvolvimento ou modificação de atitudes:** normalmente implica a mudança de atitudes negativas para atitudes mais favoráveis entre os colaboradores, aumento de motivação, desenvolvimento da sensibilidade da direção e da supervisão quanto aos sentimentos e reações de outras pessoas. Pode também envolver a aquisição de novos hábitos e atitudes, principalmente em relação aos clientes, como é o caso da formação de vendedores.
4. **Desenvolvimento de conceitos:** o treino pode ser conduzido no sentido de elevar o nível de abstração e concetualização de ideias e filosofias de modo a facilitar a aplicação de conceitos na prática administrativa, seja para elevar o nível de generalização, desenvolvendo gestores que possam pensar de um modo global.

A formação deve assentar num ciclo formativo, estando este assente em quatro fases distintas (Pina e Cunha et al., 2010):

1. Diagnóstico de necessidades de modo a validar quais as necessidades de formação;
2. Conceção, criação e planeamento da ação de formação por forma a definir como a formação vai decorrer;
3. Ação de formação, onde vai ser aplicada o que se concebeu anteriormente;
4. Avaliação, tendo como base os critérios que foram estabelecidos no diagnóstico das necessidades, que vai avaliar os resultados obtidos durante o processo formativo.

Para que a formação tenha sucesso é necessário que exista uma transferência das aprendizagens, transferência esta que consiste numa passagem de comportamentos, habilidades e atitudes ocorrida durante a formação e mantida no contexto real de trabalho (Baldwin & Ford, 1998).

Para melhor monitorizar esta transferência de aprendizagens foi desenvolvido um instrumento que auxilia a avaliação dos fatores que a influenciam: O “*LTSI*”- *Learning Transfer System Inventory*. O questionário LTSI tem por objetivo medir as diferentes variáveis e fatores que podem influenciar a transferência de conhecimento para o local de trabalho. Tem duas partes distintas: a primeira refere-se ao **domínio específico da formação** com 63 variáveis que têm em conta onze fatores específicos da formação. A

segunda debruça-se sobre o **domínio geral da formação** com 26 variáveis que medem 5 fatores (conforme tabela 4).

**Tabela 4** - Fatores Específicos e Gerais da Formação (adaptado: Almeida (2012))

Fatores Específicos da Formação	Preparação do formando	Medida em que os indivíduos estão preparados para participar na formação: "Antes de frequentar a ação de formação, sabia que o programa iria afetar o meu desempenho"
	Motivação para transferir	Direção, intensidade e persistência de esforços, no sentido de utilizar no trabalho as aptidões e conhecimentos adquiridos na formação: "Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego"
	Resultados pessoais positivos	Grau em que a aplicação da formação no trabalho leva a resultados positivos para o indivíduo: "Se utilizar a formação com êxito, as minhas recompensas serão aumentadas"
	Resultados pessoais negativos	Grau em que os indivíduos acreditam que não aplicar os conhecimentos e aptidões aprendidos na formação levará a resultados negativos para eles: "Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação".
	Capacidade pessoal para transferir	Medida em que os indivíduos têm tempo, energia e capacidade mental na sua vida profissional para fazer as mudanças necessárias à transferência da aprendizagem para o trabalho. "O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi".
	Apoio dos colegas	Medida em que os colegas reforçam e apoiam a utilização da aprendizagem no trabalho: "Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação".
	Apoio do supervisor	Medida em que os supervisores apoiam e reforçam a utilização da aprendizagem no trabalho: "A minha chefia encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação"
	Sanções do supervisor	Grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas dos supervisores quando utilizam a formação no local de trabalho. "A minha chefia utilizaria técnicas diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi na minha formação".
	Validade de conteúdo percebida	Medida em que os indivíduos avaliam os conteúdos da formação como refletindo precisamente os requisitos do seu trabalho: "Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas no emprego".
	<i>Design</i> de transferência	Grau em que (i) a formação foi concebida e ministrada, de forma a capacitar os indivíduos para a transferência para o trabalho e (ii) O que é ensinado corresponde aos requisitos do trabalho: "As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi".
Oportunidade para aplicar	Medida em que os indivíduos têm recursos e tarefas no seu trabalho que permitem a utilização da formação. "Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação".	

Fatores Gerais da Formação	Esforço de transferência	Expectativa em que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função.
	Desempenho	Expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.
	Resistência à mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação.
	Autoeficácia de desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.
	Feedback de desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.

No total são 89 afirmações que são comentadas numa escala de Likert de 1 a 5 – em que 1 é discordo totalmente e 5 concordo totalmente. Este instrumento torna possível analisar um conjunto de fatores com influência na transferência de conhecimento, numa formação específica, que resulta da análise de 63 dos itens presentes no questionário. Apesar de este questionário já estar validado desde 2002, por Holton e Bates, apenas em 2007, com Velada, o mesmo foi validado para a realidade portuguesa. A autora fez, em 2007, algumas alterações à versão original do questionário retirando itens como o 1, 17, 25, 27, 62, 82.

#### 4. Formação e Vendas

A formação relacionada com as vendas, nomeadamente dos colaboradores que lidam diretamente com o cliente, têm como principal objetivo o desenvolvimento de aptidões e a transferência de informações referentes à entidade empregadora, dos produtos que são comercializados, das condições de venda, do perfil dos clientes, dos produtos e empresas concorrentes. Lendrevie & Lindon (1997) referem que um programa de formação orientado para as vendas deve basear-se em três princípios:

1. O vendedor deve estar sempre atento ao seu interlocutor colocando-lhe diversas questões;
2. O vendedor deve conduzir a reunião de forma progressiva, de forma a obter sucessivo *feedback* por parte do comprador, de forma a evitar situações de rutura e tensão, criando um contínuo entre as etapas prévias e a conclusão de venda;

3. Para o vendedor conseguir aplicar eficazmente os dois primeiros princípios, é necessário que os aplique de forma natural.

De acordo com Las Casas (1999), um programa de formação de vendedores deve ter como base os seguintes passos:

- **Análise das necessidades:** o programa de formação deve ajustar-se às reais necessidades dos seus formandos, começando com entrevistas junto aos vendedores e aos seus supervisores, de modo a serem identificados os pontos fracos que proporcionarão a orientação e direção dos tópicos a serem explorados no programa;
- **Determinação dos objetivos:** de acordo com o resultado da análise feita, há condições para determinar os objetivos da formação. Esses objetivos poderão passar por: melhorar a relação com os clientes, motivação da equipa de vendas, aumento das vendas, aumento do lucro da empresa, melhor gestão do tempo, redução dos custos de vendas e controlo da equipa de vendas;
- **Decisão do tipo de formação:** o tipo de formação pode ser relacional, motivacional, de *marketing*, de comunicação, aplicação de custos e equipa de vendas;
- **Elaboração do programa:** esta fase deve incluir os produtos, mercados, empresas, apresentação de vendas eficientes, território de vendas, esforço de *marketing* das empresas e características dos clientes.

Depois destes quatro passos será importante avaliar a formação e as aprendizagens. A avaliação poderá ser relativa ao formador, formandos, programa, entidade formadora, sistema de avaliação ou apenas a uma destas componentes. A avaliação deverá ser um processo de recolha de dados para averiguar a eficiência e relevância da formação para a organização (e.g., Goldstein, 1986). O facto de a avaliação da formação ser tão importante como difícil de concretizar é um ponto comum entre investigadores (Alliger, Tannenbaum, Bennett Jr., Traver e Shotland, 1997).



## **METODOLOGIA**

Neste capítulo será feita a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados com o intuito de atingir os objetivos antes enunciados, garantindo assim a fundamentação das opções metodológicas tomadas, permitindo assim a replicação do estudo.

Fortin (2000) refere que é na fase da metodologia que se deve operacionalizar o estudo, nomeadamente qual o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola e a população do mesmo. Como explica Fortin (2000:372), a metodologia consiste no “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, acrescentando ainda que, “é um plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Desta forma, a metodologia é por isso, os métodos e as técnicas utilizadas para estudar determinado fenómeno, que vai sempre depender do tipo de estudo que se pretende realizar.

Este trabalho é um estudo de caso, pretendendo avaliar a influência que a formação dos colaboradores tem no volume de vendas das lojas em análise. Yin (2005) refere que o estudo de caso é a metodologia mais apropriada quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos vários fatores. Assim “estudo de caso” é definido como sendo o conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, tendo como base as características do fenómeno em estudo (Yin, 2005). Este autor refere ainda que um estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre. Devido a, muitas das vezes, ser difícil ou até mesmo impossível isolar o fenómeno que se pretende estudar, existe a necessidade de usar várias fontes de dados e fazer o cruzamento dos mesmos (ou seja, triangular) (Yin, 2005).

### **1. Metodologia Quantitativa**

Para este trabalho foi escolhida uma metodologia quantitativa. Segundo Almeida e Freire (2000), a metodologia quantitativa tem como objetivo explicar, prever e controlar os fenómenos que se pretendem estudar, buscando leis e regularidades, através de procedimentos de carácter objetivo e da quantificação de medidas. Para Freixo (2009), o objetivo desta abordagem de investigação é o desenvolvimento do conhecimento,

descrevendo-o e/ou interpretando-o. Mais do que proceder à sua avaliação, é uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenómeno.

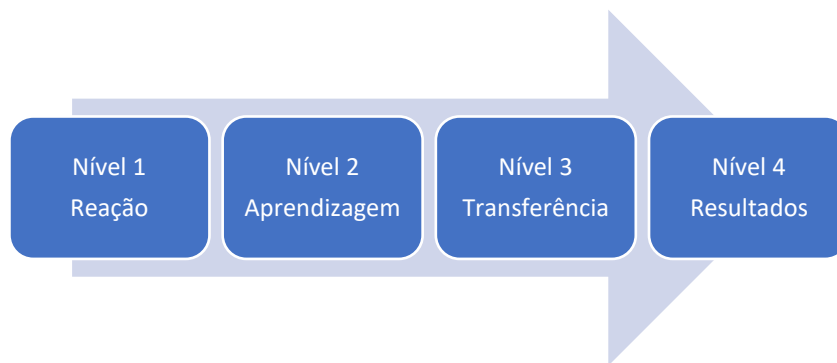
Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, ou seja, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, de seguida, poderem ser classificadas e analisadas. Estes estudos visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre qual recaem as observações (Vielas, 2009). Serapioni (2000) refere que as principais características da metodologia quantitativa são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados, a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade generalização, e a assunção da realidade como estática.

A metodologia quantitativa leva a possibilidade de generalização, permitindo que o conhecimento seja útil e tenha a capacidade de ser utilizado numa maior variedade de situações (Moreira, 2006). O mesmo autor refere que a análise dos dados quantitativos têm sempre como principais objetivos, em primeiro lugar, descrever a distribuição das entidades a ser estudadas pelos vários valores das variáveis e, em segundo lugar, descrever a relação entre essas mesmas variáveis. Os investigadores quantitativos vão, portanto, recolher os factos e estudar a relação entre eles (Bell, 2004).

## **2. O modelo de Kirkpatrick**

Neste estudo pretende-se verificar se existe um retorno financeiro da formação em função das vendas. Tendo como principal contributo a metodologia de avaliação do *return on investment* (“ROI”), construída por Kirkpatrick e Phillips (distinção de 5 níveis de avaliação: satisfação, aprendizagem, transferência, impacto nos resultados e ROI), e o questionário *learning transfer system inventory* (“LTSI”), para avaliar a transferência da formação, pretendemos verificar de que forma um bom atendimento, baseado no modelo Pingo Doce, tem um impacto real e verificável no valor das vendas. Tendo por base o modelo de avaliação da formação de Donald Kirkpatrick, pretende-se através deste estudo avaliar o nível 2 - Avaliação das aprendizagens efetuadas pelos participantes; Nível 3 - Avaliação dos comportamentos dos participantes no contexto real de trabalho e, caso se verifique uma evolução positiva do Nível 3, avaliar também o Nível 4 – Impacto da formação na Organização. O que pretendemos aferir para além do ROI é se através desta

formação existem mudanças no desempenho dos colaboradores que impactam na organização. Para que seja possível aferir com veracidade estas conclusões será necessário excluir o máximo de variáveis que, no negócio da distribuição alimentar, e com a atual dinâmica promocional existente são muitas. O sucesso desta formação só poderá ser verdadeiramente avaliado num contexto real de trabalho, em tempo real, observando se as ferramentas disponibilizadas estão, ou não, a ser aplicadas. Além disto, a formação *on the job* cria também a possibilidade de dar *feedback* em tempo real e corrigir, assim, comportamentos menos eficazes. O modelo de Kirkpatrick continua a ser referido como o mais importante na avaliação da formação para que de uma forma simples e sistemática se possam compreender os critérios de formação (Shelton & Alliger, 1993 em Alliger et al., 1997). Neste modelo existem quatro níveis de avaliação de formação, tendo todos impacto no nível seguinte.



No primeiro nível avaliamos a Satisfação dos formandos. O autor defende que se os colaboradores não tiverem uma reação favorável o futuro da formação e a motivação dos mesmos pode estar em causa (Kirkpatrick, 1998). Mas, segundo Velada (2007) apesar da avaliação das reações ser importante não deve ser o suficiente para retirar conclusões sobre o sucesso da avaliação pois os formandos podem reagir positivamente sem por isso estar garantida a sua aplicação no local de trabalho. Segundo Kirkpatrick o segundo nível pretende avaliar a efetiva Aprendizagem dos formandos – qual o seu nível de conhecimento antes e depois da formação. No terceiro nível é analisado se existiu ou não uma mudança de comportamento no contexto real de trabalho. Estarão os formandos a aplicar o que aprenderam? Apesar de alguns autores se focarem unicamente neste nível 3 o autor discorda que o façam porque apesar de por vezes não existir uma imediata alteração de comportamento isso pode dever-se a múltiplos fatores como o ambiente de trabalho, não ter condições para a mudança, entre outros. O quarto nível pretende perceber o impacto que a formação teve no desempenho da organização. Neste estudo pretendemos

avaliar os quatro níveis: analisar a reação do formando à formação, se existiu ou não transferência de conhecimento, se o comportamento no posto de trabalho se alterou e se isso trouxe resultados quantitativos. Para avaliar o processo de formação tanto individualmente como ao nível da organização é, segundo Borges e Andrade (2002), necessário decidir o que medir e como medir. Apesar do autor defender que observar apenas o impacto da formação pode não ser suficiente tanto por uma questão de espontaneidade como pela temática.

### **3. Contextualização do Estudo**

O Pingo Doce é uma empresa que decorre de várias aquisições, nomeadamente, Feira Nova, Gestiretalho, Plus. Tendo por base os valores sociais do grupo Jerónimo Martins, em todos os processos de aquisição houve integração dos recursos humanos no Pingo Doce, havendo, por esse motivo, uma natural disparidade na formação dos seus colaboradores.

A percentagem de colaboradores em loja com baixo nível de escolaridade é elevada e apesar das suas competências técnicas, muitas vezes, os colaboradores têm as suas *soft-skills* pouco desenvolvidas. No âmbito da formação o atendimento ao cliente é um tema pouco objetivo e é, muitas vezes, feito naturalmente, sem recurso a formação, baseando-se apenas na personalidade dos colaboradores. A postura dos colaboradores nem sempre é a esperada pela empresa o que leva a situações graves que, por vezes, resultam em reclamações por escrito para a empresa / entidades competentes. O retalho é um negócio extremamente exigente, particularmente para os colaboradores que estão na primeira linha do atendimento ao público, sendo sujeitos a pressões e estando expostos a situações para as quais não estão preparados.

O Pingo Doce conta com aproximadamente 23.000 colaboradores, distribuídos por mais de 400 lojas dispersas pelo país, o que torna o processo de formação bastante desafiante. À dimensão do negócio acrescem outros desafios nomeadamente os exigentes horários de trabalho praticados nos supermercados, o facto das lojas apenas fecharem dois dias por ano, em datas festivas, entre outros elementos que condicionam a calendarização dos diferentes programas de formação por parte da equipa de recursos humanos. A metodologia utilizada para contornar estas questões tem sido uma metodologia em pirâmide: formar os *District Managers* e os Gerentes de Loja e dotá-los de competências que permitam a transmissão de conhecimento às equipas. Essas competências passam

por: comunicação, liderança, gestão de equipas, atendimento ao cliente, gestão de tempo, entre outras menos relevantes.

Nos últimos anos, com o apoio de uma consultora externa, a empresa tem vindo a trabalhar num projeto marcante no processo de implementação de um padrão de qualidade de Serviço ao Cliente, em todas as lojas Pingo Doce – “Serviço 5 Estrelas”. O compromisso do Pingo Doce passava, primeiramente, pela satisfação do cliente. Era objetivo da empresa criar uma relação de maior confiança com os seus clientes através dum serviço de excelência padronizado a ser implementado em todas as lojas do país. Nesse sentido, foi necessário criar uma ferramenta que uniformizasse o atendimento ao cliente. Foi concebido um *Script* de Loja com as frases chave a utilizar pelos colaboradores nas suas interações com o cliente. O objetivo deste documento não era limitar os colaboradores a um conjunto de frases, mas padronizar o atendimento nas diversas lojas pela introdução de algumas frases chaves como “Posso ajudar”, “Se precisar disponha” ou “Deseja mais alguma coisa”. Por forma a garantir a homogeneidade do Serviço ao Cliente a nível nacional, foi desenhado um plano de formação que envolvesse todos os colaboradores.

#### **4. Estudo de Caso**

O estudo de caso foi aplicado na Jerónimo Martins e no âmbito da formação da companhia Pingo Doce. A análise dos dados recolhidos foi feita com base no modelo de *Learning Transfer System Inventory* (“LTSI”) que analisa quatro grandes categorias - características dos formandos, design da formação, motivação e as características do contexto de trabalho. No final deste estudo não se pretende generalizar conclusões, mas apenas explorar o caso particular da organização em questão (Yin, 2005).

Foi elaborado um módulo de formação, de duas horas, nomeado de Serviço 5 Estrelas com o objetivo de consciencializar o colaborador para a importância da qualidade de atendimento ao cliente no Pingo Doce - não dar apenas a conhecer o *Script* de loja como fazer um diagnóstico da situação atual e reforçar a importância do atendimento como o cartão de visita para os nossos clientes. Segundo Caetano (2007) pode utilizar-se uma abordagem com medições pré e pós-formação e com comparações com grupos não equivalentes em que não houve intervenção. Por vezes, a análise contempla também a avaliação antes da formação, de modo a ser possível averiguar as mudanças ocorridas, em termos de aprendizagem, como resultado da formação (Warr et al., 1999) e foi com

base nesta premissa que foi elaborado este estudo. Em primeiro lugar, verificou-se se existiu transferência de conhecimento entre a semana em análise (16-03-2015 a 20-03-2015), onde foi ministrada a formação e feito o diagnóstico (T0), uma semana depois (T1) e um mês depois (T2).

Para ministrar esta formação foram incluídos no projeto os formadores de perecíveis da Escola de Formação Jerónimo Martins – “EFJM”. Sendo a comida o *core* do negócio do Pingo Doce, o seu grande foco é nos produtos frescos/perecíveis presentes nas principais secções - Charcutaria e *Take-Away*, Talho, Frutas e Vegetais, Padaria e Peixaria. A EFJM tem, atualmente, 35 formadores de perecíveis divididos por estas cinco áreas de frescos. Estes formadores são responsáveis por um grupo de lojas onde supervisionam as respetivas secções. Adicionalmente, são chamados a ministrar formação a equipas de gerência de loja e a colaboradores recém-chegados à companhia. Os formadores foram recrutados para esta posição pelo seu conhecimento técnico na área, uma vez que todos tem experiência como chefes das respetivas secções que se encontram a formar. O papel dos formadores no âmbito do Serviço 5 Estrelas é a partilha estruturada de conhecimento, aproveitando a sua presença diária nas lojas. Pretende-se que os mesmos desenvolvam competências de atendimento, orientem as equipas a atingir objetivos e as incentivem a fazer venda sugestiva e/ou cruzada.

O curso de 2 horas divide-se em 3 momentos chave:

- 1) Diagnóstico - para que a avaliação seja o mais objetiva possível foi criado um documento informático com perguntas de resposta fechada (o comportamento é observado ou não) e com ponderações automáticas que nos dão a percentagem total do *Script* que foi verificada. O processo de auditoria consiste em dois passos: observação e conseqüente preenchimento das grelhas no ficheiro criado para o efeito;
- 2) Feedback – depois do preenchimento desse documento o *output* é o PAM - plano de ação de melhoria, que é criado automaticamente na ferramenta, o formador recebe algumas frases chave que poderão servir de base não só ao feedback construtivo, mas também como motivação para a aplicação do *Script*;
- 3) Formação - o que se espera é que depois de dado o feedback estruturado o formador partilhe o *Script* e as boas práticas relativamente ao mesmo. Testando, *on the job*, com o colaborador, a utilização de todo o *script*.

O formador, mesmo quando não está a dar formação de atendimento, tem um papel de auditor fazendo uma avaliação regular da qualidade de atendimento nas lojas Pingo Doce.

Adicionalmente, também a equipa de gerência de loja tem de enviar, mensalmente, a avaliação de atendimento dos seus colaboradores, de cada uma das secções, para a EFJM e com base nesse relatório é gerado um *ranking* das melhores lojas ao nível do atendimento ao cliente. Todos os colaboradores formados deverão ser, a partir desse dia, embaixadores do Serviço 5 Estrelas junto dos colegas.

#### **4.1 Participantes**

A amostra deste estudo é constituída por 58 colaboradores das secções de Talho da Companhia Pingo Doce. Dos 58 inquiridos 39 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino. A média de idades é de 38 anos variando entre 19 e 58 anos e a média de antiguidade na empresa é de 13 anos. Uma vez que não nos seria possível analisar as 413 lojas Pingo Doce, foi escolhida uma amostra através da avaliação do Cliente Mistério. Todos os meses as lojas são visitadas por Clientes Mistério de empresas externas que avaliam a loja nos mais variados temas – entre eles o Atendimento ao Cliente. Consultando os dados de 2014 foram escolhidas as lojas com pior desempenho ao nível do Atendimento para que, com esta formação, melhorassem a sua performance. Assim sendo, e para que fosse operacionalmente viável, foram seleccionadas 10% das lojas, por Região, estando o Pingo Doce dividido em três regiões: Norte, Centro e Sul, tendo resultado 34 lojas análise. De forma a conseguirmos controlar o máximo de variáveis, em todo o estudo, apenas será considerada a secção do Talho, a título de piloto. Na secção de Talho, uma vez que existe balcão de atendimento, é facilmente mensurável a aplicação do modelo de atendimento Pingo Doce.

#### **4.2 O processo de transferência de conhecimento**

Para que fosse possível validar a transferência de conhecimento, após a operacionalização da formação, foi construído um instrumento de avaliação que pontua de 0 a 100% a performance dos colaboradores na utilização do *Script* de Loja Pingo Doce (ver Anexo 1). Esta grelha, constituída por vários pontos observáveis no momento do atendimento ao cliente torna a avaliação mais objetiva – apenas deve ser respondido com “sim” ou “não” caso o colaborador siga, ou não, o *script* em cada um dos momentos do atendimento. No final é gerada uma nota e criado automaticamente um PAM – Plano de Ação de Melhoria que permite ao avaliador dar *feedback* estruturado. Este instrumento permitiu aos

formadores, no dia da formação, ao chegar à loja e antes do formando saber que está a ser avaliado, fazer um diagnóstico objetivo ao atendimento do colaborador. Este documento viria a ser novamente utilizado pela equipa de gerência de loja uma semana após a formação (T1) e no mês após a mesma (T2), para que fosse possível avaliar a evolução de cada formando e se existiu, ou não, transferência de conhecimento e a consolidação do mesmo.

#### 4.2.1 Resultados

Os resultados da transferência de conhecimento corresponderam às expectativas do estudo. Conforme é possível verificar na tabela 4 foram analisados os resultados das 34 lojas na semana e mês seguintes à formação. Nas lojas em que mais do que um formando tinha assistido à formação, foi feita uma média aritmética de forma a ter uma nota final de cada loja. Para avaliar o impacto formativo ao nível dos resultados que a organização pretende alcançar foi analisada se existiu uma variação positiva quanto ao Script de loja.

**Tabela 5:** Transferência de conhecimento

Lojas	Avaliação do Script de Loja				
	Média Dia da Formação	Média Semana Após Formação	Média Mês Após Formação	Var T1-T0	Var T2-T0
Algés	36,1%	83,92%	91,46%	47,77%	55,31%
Armação de Pêra – Torre	27,4%	85,32%	72,79%	57,93%	45,40%
Aveiro_Ria	51,0%	86,37%	82,63%	35,37%	31,63%
Barreiro – Terminal	51,2%	75,88%	79,25%	24,71%	28,08%
Barreiro - Vila Chã	59,3%	87,74%	88,36%	28,46%	29,08%
Bobadela	80,1%	82,93%	95,39%	2,87%	15,33%
Braganca	63,9%	90,88%	89,63%	26,95%	25,70%
Caldas da Rainha - Vitorino Frois	14,2%	69,18%	76,42%	54,93%	62,17%
Carcavelos I	51,5%	84,40%	83,96%	32,88%	32,44%
Carlos Mardel	22,0%	88,05%	54,88%	66,07%	32,90%
Carnaxide	19,2%	89,82%	87,76%	70,60%	68,54%
Chaves	9,6%	93,40%	93,40%	83,76%	83,76%
Coimbra_Portela	48,1%	76,94%	96,75%	28,86%	48,67%
Esmoriz	57,7%	78,99%	79,06%	21,34%	21,41%
Espinho	38,6%	76,01%	87,84%	37,46%	49,29%
Ílhavo	15,3%	81,78%	88,25%	66,50%	72,97%
Lagoa	38,0%	78,30%	60,06%	40,27%	22,03%
Lamego	50,6%	93,40%	92,86%	42,77%	42,23%
Laranjeiro	24,6%	100,00%	Saiu do grupo	75,42%	0,00%
Mirandela	47,3%	85,22%	91,94%	37,91%	44,63%
Oeiras	16,8%	90,74%	88,05%	73,90%	71,21%
Oliveira De Azemeis_CC Rainha	50,5%	75,32%	82,08%	24,82%	31,59%
Paco De Arcos	45,4%	72,64%	85,85%	27,28%	40,49%
Parede - Melvin Jones	59,2%	85,71%	77,36%	26,56%	18,21%



Peso da Régua	58,9%	85,85%	75,47%	26,94%	16,56%
Pinhal Novo	65,4%	87,18%	88,57%	21,83%	23,22%
Quinta do Conde - Cova dos Vidros	20,0%	73,58%	85,08%	53,61%	65,11%
Quinta do Conde EN	57,9%	90,61%	91,07%	32,72%	33,18%
Sa Da Bandeira	29,3%	70,25%	79,80%	40,98%	50,53%
São Brás de Alportel	96,6%	83,02%	91,51%	-13,57%	-5,08%
Sesimbra – Carrasqueira	48,4%	75,12%	66,44%	26,71%	18,03%
Setúbal - Estrada Dos Ciprestres	29,2%	87,16%	84,82%	57,95%	55,61%
Vila Real - Stª Isabel	95,0%	93,40%	91,19%	-1,57%	-3,78%
Vila Real_Miguel Torga	100,0%	93,40%	93,40%	-6,60%	-6,60%
<b>Total</b>	<b>47,25%</b>	<b>82,89%</b>	<b>84,33%</b>	<b>35,64%</b>	<b>37,08%</b>

Podemos verificar que apenas em três lojas não se verificou uma efetiva transferência de conhecimento: São Brás de Alportel, Vila Real - Stª Isabel e Vila Real - Miguel Torga. Estas lojas, que representam cerca de 8% do total, não tiveram uma melhoria do atendimento do dia da formação para a avaliação feita uma semana depois pelo responsável de loja (T1). No total a classificação média passa de 47,2%, no dia da formação, para 82,9%, uma semana após a formação. Para que pudéssemos validar se os conhecimentos tinham sido realmente apreendidos foi pedido aos 34 gerentes de loja que, um mês depois, voltassem a avaliar a qualidade de atendimento dos colaboradores em causa. Nesse momento, a média subiu ligeiramente, para os 84,3%, ficando muito acima dos números iniciais, anteriores à formação, na ordem dos 47,2%.

Na companhia Pingo Doce não foi levado a cabo qualquer outro tipo de ação visando o atendimento ao cliente. É, por isso, possível concluir que esta melhoria de valores é consequência da formação ministrada pelos formadores e também pelo *feedback* dado pelos vários interlocutores aquando das respetivas avaliações.

#### **4.2.2 Variáveis no processo de transferência de conhecimento**

O sucesso na transferência de conhecimento poderá estar associado a diversas variáveis.

##### **4.2.2.1 O formando**

A formação para adultos tem características que podem por si só condenar a transferência de conhecimento. Os adultos não estão recetivos a uma aprendizagem que considerem inútil ou que sintam que não faz sentido quer para a sua vida pessoal ou profissional. Para ser apreendida, a aprendizagem tem de ser considerada relevante. Como Velada (2007) refere, os indivíduos que participam em ações de formação profissional são seres únicos que possuem personalidades diferentes, que têm objetivos de vida e carreira distintos,

assim como diferentes níveis de conhecimentos e competências. Num negócio tão rápido e exigente não é fácil fazer ver aos colaboradores que o tempo investido em formação não é tempo “perdido”, mas sim um investimento a longo prazo. A curto prazo, e na percepção dos mesmos, a empresa, ao convocá-los para uma determinada formação, está a condicionar o normal funcionamento da loja, dado estar a retirar um elemento do horário de trabalho. No Pingo Doce existem dois tipos de formandos: os colaboradores especializados e os não especializados, dependendo da secção onde operam. Os colaboradores que estão alocados a secções de perecíveis têm formação com maior frequência e é uma formação que os mesmos valorizam pois é diariamente aplicada, facilitando o seu trabalho. Procedimentos de higiene e segurança alimentar, técnicas para trabalhar o produto, gestão de stocks são algumas das formações que os colaboradores recebem periodicamente. Neste caso, e tendo sido o Talho a secção selecionada para o teste de transferência de conhecimento, os formandos estão mais disponíveis para receber formação, até pela relação já construída com o formador da área.

Uma vez que o *Script* de Loja tem de ser cumprido por todos os colaboradores os formandos foram selecionados aleatoriamente, dentro das lojas com pior classificação no Cliente Mistério. O facto de os formadores terem trabalhado na secção de Talho pode facilitar esta relação e a passagem de informação. Não foram tidas em conta quaisquer características comportamentais que facilitassem ou dificultassem a transferência de conhecimento. A falta de perfil pode por isso ser um condicionante para o sucesso da formação, tal como a resistência à mudança. No decorrer do estudo os mesmos não foram informados de que faziam parte de um projeto e que estavam a ser alvo de avaliação.

#### **4.2.2.2 O formador**

Existem vários fatores que podem interferir na transferência de conhecimento, um dos quais o próprio formador. Os formadores são indivíduos que se destacaram na empresa pelas suas qualidades técnicas. Todos eles foram chefes de secção no Pingo Doce e a empresa apostou neles para formar novos colaboradores, dar apoio em aberturas de loja e ser o elo de ligação entre a estratégia da empresa e as lojas. Frequentemente os mesmos visitam as lojas por forma a perceber se os procedimentos estão a ser cumpridos, dando algumas sugestões de modo a facilitar a operação. É comum, apesar das suas competências técnicas, apresentarem algumas dificuldades em termos de competências comportamentais. Tendo noção disso a empresa disponibiliza e customiza diversas

formações que visam desenvolver estas características. Neste projeto foram envolvidos 8 formadores de Talho, a nível nacional, e por isso as competências pedagógicas de cada um podem ter afetado os resultados. Para despistar esta variável foi feita, por uma consultora externa, uma análise comportamental aos formadores. Durante dois dias os formadores foram acompanhados com o intuito de avaliar diferentes competências comportamentais associadas à sua função. Foi realizada uma avaliação num conjunto de competências qualitativas e quantitativas descritas na tabela 5, abaixo.

**Tabela 6:** Competências dos formadores

<b>Competências Qualitativas</b>	<b>Competências Quantitativas</b>	<b>Escala de Avaliação</b>
Atitude	Comunicação Positiva	1 - Muito Insuficiente
Motivação	Assertividade	2 – Insuficiente
Aprendizagem	Motivação	3 – Suficiente
Aplicação	Desenvolvimento de Pessoas	4 – Bom
Disponibilidade	Organização Pessoal	5 – Muito Bom
Potencial	Resiliência	6 – Excelente

Da análise feita observamos que nenhum formador teve uma nota inferior a Suficiente (3). Os formadores encontram-se motivados, tanto para o projeto como para a função que desempenham, mas a comunicação positiva e a assertividade precisam de ser trabalhadas. Cada uma das competências foi independentemente avaliada para que pudéssemos atribuir uma nota final a cada um dos formadores (ver tabela 6).

**Tabela 7:** Notas Finais – Formador e Formando

Formador	Nota	Média notas formandos		
		T0	T1	T2
JAS	3	10%	93%	93%
AB	3,15	39%	85%	84%
PR	3,21	51%	85%	85%
NS	3,5	40%	77%	84%
JF	3,92	76%	92%	88%
DA	4,08	54%	82%	75%
DP	5,08	44%	86%	88%
AS	5,17	45%	76%	83%
Médias	3,89	45%	85%	85%*

Ao analisar as notas médias dos formandos verifica-se que as mesmas não correspondem às apuradas na Tabela 4 – transferência de conhecimento, dado que como já foi referido, e devido a questões operacionais, alguns formadores tiveram oportunidade de formar mais colaboradores do que outros. A diferença não é, no entanto, relevante. A média das avaliações dos formadores é de 3,89 e, comparando os resultados referentes à transferência de conhecimento com as avaliações dos formadores, verificamos que não existe correlação dado que os formandos atingem sensivelmente os mesmos resultados em termos médios, independentemente do seu formador.

#### 4.2.2.3 Principais barreiras no processo de transferência de conhecimento

Neste estudo de caso existem barreiras à transferência de conhecimento para além dos potenciais impactos que advêm do formando e do formador. O conteúdo da formação e as características do trabalho revelaram-se variáveis com potencial impacto no processo de transferência do conhecimento. Apesar de, numa fase inicial, não ter sido identificado como relevante, os dados “obrigaram-nos” a examinar o conteúdo da formação, mais especificamente a construção do *Script* de Loja que, tendo sido construído por uma consultora externa, já tinha sido aprovado pela empresa. Ao observar os valores, loja a loja, concluímos que em 171 avaliações<sup>1</sup> a nível nacional, independentemente do

---

<sup>1</sup> Para que este estudo fosse o mais abrangente possível nas lojas em que foi possível, não comprometendo a operação, a avaliação e posterior feedback foram feitos a mais do que um colaborador da secção de Talho. Na tabela 4 é apresentada a média dos colaboradores da loja e encontrado um valor final, por loja, de forma a facilitar a análise.

formador e do formando, o *script* de loja apenas foi cumprido a 100%, 2 vezes. Observando detalhadamente o *script* existem entre 10 a 15 ações que o colaborador tem, obrigatoriamente, de seguir em cada atendimento, dependendo se é o cliente a abordar o colaborador ou vice-versa. Quais serão então os motivos para uma taxa de insucesso tão elevada? Colaboradores, formação, formadores ou *script*? Tendo em consideração que em 171 avaliações em diferentes contextos, com colaboradores, formadores e lojas diferentes o único denominador comum é o *script* de loja. Concluímos que o *script* é demasiado exigente para ser rigorosamente cumprido e que por essa razão os colaboradores acabam por perder o foco nas ações com impacto, como a venda sugestiva e a aplicação das “frases Pingo Doce”. Muitos colaboradores referem que o carácter de proximidade das lojas propícia uma conversa mais informal – visto que uma grande parte dos clientes que visitam as lojas são clientes habituais - que é demasiado extenso, e em alguns atendimentos não faz sentido. No entanto, ao serem alvo de avaliação não se considera que o atendimento seja correto a menos que o colaborador confirme todas as informações.

As características do trabalho também podem ter um impacto na avaliação. O facto de o negócio ser extremamente dinâmico e ter um ritmo muito intenso não permite retirar as pessoas do seu local de trabalho, tanto quanto seria desejável para efeitos de formação. A implementação de formação *on the job* também não é de fácil aplicação pois com a operação a decorrer é difícil conseguir que os colaboradores se foquem nos objetivos da formação. Al-Ghassani et al. (2006) refere também o excesso de trabalho como uma barreira, o que neste caso se verifica. A participação em formações exige dedicação e tempo. Apesar da empresa tentar gerir de forma a que a operação não seja comprometida, normalmente os colaboradores acabam por fazer horas extra para compensar e deixar o trabalho diário feito.

## **APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Para a análise de vendas foram tidos em conta vários critérios. 1) As semanas a comparar têm de ser as mesmas. Na última semana do mês, por exemplo, sendo a semana em que as pessoas recebem o ordenado é uma semana onde as vendas são tendencialmente maiores; 2) comparou-se semanas de 2ª a 6ª para excluir o efeito fim-de-semana onde as vendas são bastante atípicas podendo ser afetadas por eventos desportivos ou culturais; 3) foram seleccionadas semanas que não fossem afetadas por nenhuma época festiva como

por exemplo Pascoa, Natal, Passagem de Ano ou Verão. Sendo a Pascoa um feriado móvel poderia ter impacto numa variação anómala das vendas. O fator promoções não foi tido em conta uma vez que as mesmas são constantes em todas as semanas do ano e iniciando-se um novo folheto a cada 3ª feira não se espera que as mesmas impactem neste estudo. Com base em todos os aspetos a análise de resultados será sempre feita à semana seguinte da formação (T1) e ao mês seguinte (T2).

### Teste para amostras emparelhadas

Formulou-se a hipótese estatística de que os talhos das lojas Pingo Doce com formação têm um aumento de vendas superior aos talhos das lojas sem formação e formulou-se a hipótese estatística de que as médias das notas dos colaboradores são iguais ao longo do tempo.

- **Teste para amostras emparelhadas**

**Tabela 8:** Estatísticas para amostras emparelhadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Mês (T2)	8,43	57,00	0,93	0,12
Semana (T1)	8,26	57,00	0,97	0,13
Mês (T2)	8,43	57,00	0,93	0,12
Dia (T0)	4,76	57,00	2,87	0,38
Semana (T1)	8,29	58,00	0,99	0,13
Dia (T0)	4,72	58,00	2,86	0,38
Vendas talho (T2) 1 mês depois	10 560,61	44,00	4 892,09	737,51
Vendas talho (T1) 1 semana depois	12 059,93	44,00	5 669,53	854,71
Vendas talho (T2) 1 mês depois	10 560,61	44,00	4 892,09	737,51
Vendas talho (T0) semana da formação	10 263,52	44,00	4 639,52	699,43
Vendas talho (T1) 1 semana depois	12 059,93	44,00	5 669,53	854,71
Vendas talho (T0) semana da formação	10 263,52	44,00	4 639,52	699,43

(um dos formandos saiu da Empresa e, por consequência, do estudo antes de completar um mês pelo que o número de formandos observados em T2 é inferior)

Observou-se que as notas médias dos colaboradores um mês depois da formação (T2) foram de 8,43 com um erro padrão de 0,12 enquanto as notas médias dos colaboradores na semana seguinte à formação (T1) foram de 8,26 com um erro padrão de 0,13.

No que respeita ao Par 2, as notas médias dos colaboradores um mês depois da formação (T2), foram de 8,43 com um erro padrão de 0,12 enquanto que as notas médias dos colaboradores na semana da formação (T0) foram de 4,76 com erro padrão de 0,38.

Por fim, comparando as notas médias dos colaboradores uma semana depois da formação (T1) com os colaboradores na semana da formação (T0), verifica-se que as notas médias do primeiro grupo foram de 8,29, com erro padrão de 0,13, enquanto que as notas médias do segundo grupo foram de 4,72 com erro padrão de 0,38.

No que concerne à média de vendas, observou-se que as vendas médias do talho um mês depois (T2) foram de 10 560,61€ com um erro padrão de 737,51 enquanto as vendas médias do talho para uma semana depois (T1) foram de 12 059,93€ com um erro padrão de 854,71.

No Par 5, as vendas médias do talho um mês depois (T2) foram de 10 560,61€ com um erro padrão de 737,51 enquanto as vendas médias do talho para a semana de formação (T0) foram de 10 263,52€ com um erro padrão de 699,43.

Por fim, as vendas médias do talho para uma semana depois (T1) foram de 12 059,93€ com um erro padrão de 854,71, enquanto as vendas médias do talho para a semana de formação (T0) foram de 10 263,52€ com um erro padrão de 699,43.

- **Teste para amostras emparelhadas**

**Tabela 9:** Teste para amostras emparelhadas

	Diferenças emparelhadas		t	Sig. Bilateral
	Média	Desvio padrão		
Mês (T2) Semana (T1)	0,17	1,01	1,27	0,21
Mês (T2) Dia (T0)	3,66	2,92	9,46	0,00
Semana (T1) Dia (T0)	3,56	2,86	9,51	0,00
Vendas talho (T2) 1 mês depois Vendas talho (T1) 1 semana depois	-1 499,32	1 309,65	-7,59	0,00
Vendas talho (T2) 1 mês depois Vendas talho (T0) semana da formação	297,09	856,76	2,30	0,03
Vendas talho (T1) 1 semana depois Vendas talho (T0) semana da formação	1 796,41	1 404,69	8,48	0,00

Observou-se que a diferença de notas médias dos colaboradores um mês (T2) e uma semana (T1) depois da semana da formação foi aproximadamente de 0,17 não se rejeitando assim a hipótese nula, ou seja, não existe diferenças significativas nas notas dos colaboradores entre passado um mês e passado uma semana, uma vez que o Sig. é de 0,21 (superior ao valor de significância assumido de 0,05).

No que respeita à diferença entre as notas médias dos colaboradores um mês depois (T2) e os dos colaboradores na semana de formação (T0), esta foi de aproximadamente de 3,66, rejeitando-se assim a hipótese nula, ou seja, existe diferenças significativas entre as notas dos colaboradores passado um mês e as notas dos colaboradores na semana da formação, uma vez que o Sig é de 0,00 (inferior ao valor de significância assumido de 0,05).



Relativamente à diferença entre as notas médias dos colaboradores uma semana depois (T1) e os colaboradores na semana de formação (T0), esta foi de aproximadamente de 3,56, rejeitando-se assim a hipótese nula, ou seja, existe diferenças significativas entre as notas dos colaboradores passado uma semana e as notas dos colaboradores na semana da formação, uma vez que o Sig é de 0,00 (inferior ao valor de significância assumido de 0,05).

Observou-se, também, que a diferença de vendas médias dos talhos um mês (T2) e uma semana (T1) depois da semana de formação foi de - 1 499,31€ e conclui-se que se rejeita a hipótese nula (existem diferenças nas vendas médias nos talhos entre passado um mês e passado uma semana) uma vez que o Sig. é de 0,00 (inferior ao valor de significância assumido de 0,05).

Já no que concerne à diferença de vendas médias dos talhos um mês depois (T2) e às vendas médias dos talhos na semana da formação (T0), esta foi de 297,09€, rejeitando-se assim a hipótese nula, ou seja, existem diferenças significativas no que toca às vendas médias dos talhos um mês depois e às vendas dos talhos na semana da formação, uma vez que o Sig. é o de 0,03, que é inferior ao valor de significância assumido de 0,05.

Por fim, e relativamente à diferença de vendas médias dos talhos uma semana depois (T1) e às vendas dos talhos na semana da formação (T0), esta foi de 1 796,41€, rejeitando-se assim a hipótese nula, ou seja, existem diferenças significativas no que toca às vendas médias dos talhos uma semana depois e às vendas dos talhos na semana da formação, uma vez que o Sig. é o de 0,00, que é inferior ao valor de significância assumido de 0,05.

## Regressão T1

$$T1Semana_i = \beta_0 + \beta_1 Feedb_i + \beta_2 SSupervisor_i + \beta_3 PePositiv_i + u_i$$

- **Resumo do Modelo**

**Tabela 10:** Resumo do modelo (T1)

Resumo do modelo (b)				
Modelo	R	R ao Quadrado	R ao Quadrado Ajustado	Erro padrão da Estimativa
1	0,09 (a)	0,01	-0,05	1,01

a. Previsores (Constante), Pensamento Positivo, Suporte Supervisor, Feedback

b. Variável dependente: Semana (T1)

O teste R ao Quadrado Ajustado, apesar de não ser uma boa medida de ajustamento, averigua o quanto o modelo consegue explicar os valores observados. Neste caso (-0,05) as variáveis não são adequadas para estimar o modelo, uma vez que o valor de R ao Quadrado Ajustado é negativo.

- **Análise de Variância**

**Tabela 11:** Teste de Análise de Variância (T1)

<b>Análise de Variância (a)</b>						
Modelo		Soma dos quadrados	gl	Média ao quadrado	F	Sig.
1	Regressão	0,46	3,00	0,15	0,15	0,93 (b)
	Resíduos	54,85	54,00	1,02		
	Total	55,31	57,00			

a. Variável dependente: Semana (T1)

b. Previsores (Constante), Pensamento Positivo, Suporte Supervisor, Feedback

Testou-se a significância conjunta das variáveis explicativas do modelo (Pensamento Positivo, Suporte Supervisor, Feedback).

Através do valor de Sig. (0,93) podemos concluir que não se rejeita a hipótese nula uma vez que é superior a 0,05 (valor de significância por norma utilizado para este tipo de teste), ou seja, existe evidência estatística que as variáveis não são adequadas para estimar este modelo a um nível global.

- **Coefficientes**

**Tabela 12:** Tabela dos coeficientes (T1)

<b>Coefficientes (a)</b>						
Modelo		Coeficientes não-padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	8,13	1,24		6,58	0,00
	Feedback	-0,06	0,46	-0,03	-0,12	0,90
	Suporte Supervisor	0,16	0,32	0,07	0,49	0,63
	Pensamento Positivo	-0,07	0,49	-0,04	-0,13	0,90

a. Variável dependente: Semana (T1)

Observando os valores de Sig. para cada uma das variáveis explicativas concluímos que todas não são estatisticamente significativas para o modelo, uma vez que todas elas, individualmente, são superiores a 0,05 (valor de significância por norma utilizado para este tipo de testes) não se rejeitando assim a hipótese nula. Na primeira coluna (B)

podemos observar os coeficientes das variáveis explicativas. Neste caso a interpretação terá de ser mais cuidadosa, uma vez que a conclusão depende do tipo de variável com que estamos a lidar. Uma vez que as variáveis não são adequadas para explicar o modelo não há motivos estatísticos que suportem a interpretação.

## Regressão T2

Neste modelo retira-se as mesmas interpretações que na regressão anterior.

## REGRESSÃO TALHO

$$VendasTalho1MesDepois_i = \beta_0 + \beta_1 VendasTalho1SemanaDepois_i + \beta_2 VendasTalho1Dia_i + \beta_3 NColaboradores_i + u_i$$

- **Resumo do Modelo**

**Tabela 13:** Resumo do Modelo (T2)

Resumo do modelo (b)					
Modelo	R	R ao Quadrado	R ao Quadrado Ajustado	Erro padrão da Estimativa	
1	0,99 (a)	0,97	0,97	795,79	

a. Previsores (Constante), NColaboradorLoja, Vendas talho (T1) 1 semana depois, Vendas talho (T0) semana da formação  
b. Variável dependente: Vendas talho (T2) 1 mês depois

Neste caso o valor de R ao Quadrado Ajustado (0,97) indica-nos que estas variáveis explicam 97,1% do modelo.

- **Análise de Variância**

**Tabela 14:** Teste de Análise de Variância (T2)

Análise de Variância (a)						
Modelo		Soma dos quadrados	gl	Média ao quadrado	F	Sig.
1	Regressão	890 282 641,69	3,00	296 760 880,56	468,61	0,00 (b)
	Resíduos	24 697 703,42	39,00	633 274,45		
	Total	914 980 345,12	42,00			

a. Variável dependente: Vendas talho (T2) 1 mês depois  
b. Previsores (Constante), NColaboradorLoja, Vendas talho (T1) 1 semana depois, Vendas talho (T0) semana da formação

Testou-se a significância conjunta das variáveis explicativas do modelo (Número Colaboradores formados em Loja, Vendas talho (T1) 1 semana depois, Vendas talho (T0) semana da formação).

Através do valor de Sig. (0,00) podemos concluir que se rejeita a hipótese nula uma vez que é inferior a 0,05 (valor de significância por norma utilizado para este tipo de teste), ou seja, existe evidência estatística que as variáveis são adequadas para estimar este modelo a um nível global.

- **Coefficientes**

**Tabela 15:** Coeficientes (talho)

		Coeficientes (a)				Sig.
		Coeficientes não-padronizados		Coeficientes padronizados	t	
Modelo		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	-299,02	371,44		-0,81	0,43
	Vendas talho (T1) 1 semana depois	0,29	0,12	0,34	2,51	0,02
	Vendas talho (T0) semana da formação	0,69	0,14	0,66	4,88	0,00
	NColaboradorLoja	159,42	112,10	0,04	1,42	0,16

a. Variável dependente: Vendas talho (T2) 1 mês depois

Observando os valores de Sig. para cada uma das variáveis explicativas concluímos que todas (à exceção do NColaboradorLoja) são estatisticamente significativas para o modelo, uma vez que todas elas, individualmente, são inferiores a 0,05 (valor de significância por norma utilizado para este tipo de testes) rejeitando-se assim a hipótese nula. Na primeira coluna (B) podemos observar os coeficientes das variáveis explicativas. Embora a variável NColaboradorLoja não seja estatisticamente significativa tem significância prática uma vez que, cada trabalhador na loja contribuí significativamente de forma positiva para as vendas.

VendasT1SemanaDepois – variável numérica – quando as vendas aumentam em 1€ na semana depois à formação (T1) as vendas no mês seguinte (T2) irão aumentar em 0,29€, mantendo tudo o resto constante (*ceteris paribus*).

NColaboradorLoja – variável numérica – as vendas aumentam em 159,42€ por cada colaborador adicional na loja, mantendo tudo o resto constante (*ceteris paribus*).

## Lojas Comparativo

De forma a despistar potenciais acasos e, uma vez que o negócio dos supermercados está todas as semanas sujeito a diferentes variáveis, procuramos comparar valores das vendas não só antes e após a formação, mas também no mesmo período temporal entre lojas com e sem formação. Foram selecionadas 7 lojas comparativo que estando a uma distância máxima de 2 quilómetros das lojas análise estão igualmente sujeitas as mesmas variáveis: mercado, promoções, concorrência, entre outras, mas que não receberam formação em atendimento. Nessas lojas foi feita uma análise de vendas na semana a seguir à formação (T1) e no mês a seguir à formação (T2).

**Tabela 16:** Lojas comparativo

Lojas	T1	T0	$\Delta$	Diferença	T2	T0	$\Delta$	Diferença
Oliveira de Azeméis (CC_Rainha) (1)	11 266 €	10 227 €	1 039 €	10%	11 530 €	10 227 €	1 303 €	13%
Oliveira de Azeméis	11 956 €	11 311 €	645 €	6%	10 982 €	11 311 €	- 328 €	-3%
Sá da Bandeira (Porto) (1)	7 134 €	5 615 €	1 519 €	27%	5 688 €	5 615 €	73 €	1%
Passos Manuel	8 383 €	8 275 €	109 €	1%	8 237 €	8 275 €	- 37 €	0%
Aveiro (Ria) (1)	7 209 €	7 017 €	191 €	3%	7 659 €	7 017 €	642 €	9%
Aveiro - Vera Cruz	8 083 €	7 626 €	457 €	6%	8 112 €	7 626 €	486 €	6%
Carnaxide (Lisboa) (1)	13 877 €	12 676 €	1 201 €	9%	13 034 €	12 676 €	358 €	3%
Linda-a-Velha	33 190 €	28 288 €	4 902 €	17%	28 184 €	28 288 €	- 104 €	0%
Setúbal (Estrada dos Ciprestes) (1)	12 198 €	10 958 €	1 239 €	11%	11 279 €	10 958 €	320 €	3%
Setúbal - Moinho dos Frades	12 811 €	11 386 €	425 € <sup>1</sup>	13%	11 953 €	11 386 €	567 €	5%
Sesimbra (Carrasqueira) (1)	9 754 €	7 419 €	2 335 €	31%	7 449 €	7 419 €	30 €	0%
Sesimbra - Castelo\Santana	11 133 €	8 902 €	2 231 €	25%	8 962 €	8 902 €	60 €	1%
Carlos Mardel (Lisboa) (1)	11 890 €	10 519 €	1 371 €	13%	10 606 €	10 519 €	88 €	1%
Almirante Reis	9 849 €	9 058 €	790 €	9%	9 201 €	9 058 €	143 €	2%

Na tabela podemos observar que uma semana depois da formação (T1) a média das vendas das lojas com formação tinha aumentado 16,0% e as lojas sem formação apenas 9% o que valida a hipótese de que as lojas com formação têm um aumento de vendas superior às restantes. O mesmo não acontece depois de um mês (T2) quando as lojas com formação crescem apenas 4,31% comparativamente às lojas sem formação que crescem,

em média, 9,89%. Na região Sul não temos lojas comparativo porque estão todas muito distantes e por isso torna-se menos objetivo e não é possível fazer uma real comparação.

## Teste 2 para amostras independentes

**Tabela 17:** Teste 2 para amostras independentes

		Teste de Levene de Homogeneidade de		Teste t de Igualdade de Médias			
		F	Sig.	t	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da
Dia (T0) - Talho	Supondo Variâncias Homogêneas	0,00	0,98	0,14	0,89	0,01	0,05
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			0,14	0,89	0,01	0,05
Semana (T1) - Talho	Supondo Variâncias Homogêneas	3,56	0,08	0,95	0,36	0,09	0,09
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			0,95	0,37	0,09	0,09
Dia (T0) - Peixaria	Supondo Variâncias Homogêneas	0,87	0,36	-0,12	0,91	-0,01	0,05
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			-0,12	0,91	-0,01	0,05
Semana (T1) - Peixaria	Supondo Variâncias Homogêneas	2,78	0,12	-0,84	0,42	-0,06	0,07
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			-0,84	0,42	-0,06	0,07

Nesta tabela podemos constatar que não existem diferenças entre médias dos grupos (Lojas com formação e sem formação) relativamente às variáveis (variação percentual).

Exemplo: Na análise entre os dados na semana da formação (T0) e na semana seguinte (T1) – Observamos o Sig. que nos indica se devemos assumir igualdade de variâncias. Neste caso não se rejeita a hipótese nula de igualdade de variâncias, pois o valor de significância foi de 0.98, que é superior a 0.1 (valor assumido como referência). Uma vez que não se rejeitou a hipótese nula de igualdade de variâncias iremos considerar “Supondo Variâncias Homogêneas”, assim vemos que o nível de significância é de 0.89 para as diferenças de médias, que é superior a 0.1, não se rejeitando a igualdade de médias, ou seja, neste exemplo não existem diferenças estatisticamente significativas, entre Lojas

com formação e sem formação, para a semana da formação (T0) e na semana seguinte (T1). Neste caso, observou-se uma diferença de médias de 0.01 com um intervalo de confiança a 95%, para esta diferença, compreendido entre -0.10 e 0.12. Facilmente se observa que a interpretação é a mesma para todas as variáveis estudadas neste teste.

### **Secção Comparativo**

No seguimento da análise anterior foram examinadas as vendas na mesma loja, mas em secções diferentes com e sem formação. Assim é possível não só verificar se a loja está a ter um comportamento considerado normal como também comparar crescimentos dentro do mesmo espaço físico eliminando algumas variáveis que poderiam afetar a evolução das vendas. Para a análise foram consideradas as vendas na semana a seguir à formação (T1) e no mês a seguir à formação (T2).

**Tabela 18:** Comparativo Talho / Peixaria

<b>Análise nas lojas estudo</b>	<b>T1-T0</b>	<b>T2-T0</b>
Talhos com formação	+18%	+1%
Peixarias sem formação	+6%	+9%

Quando analisada a evolução das vendas na seção do talho, com formação, em termos percentuais por oposição à evolução das vendas na seção da peixaria, sem formação, em termos percentuais, no momento T1, verificamos que, em termos médios, a seção do talho tem uma melhor performance (aumento de 18%) que a seção da peixaria (aumento de 6%). Quando efetuamos a mesma análise no momento T2 verificamos o oposto, que a seção da peixaria (aumento de 9%) tem um comportamento mais positivo que a seção do talho (aumento de 1%). Assim, apesar de um momento inicial indiciar uma resposta positiva à formação administrada o mesmo não se verifica num momento subsequente (T2).

## Teste 1 para amostras independentes

**Tabela 19:** Teste 1 para amostras independentes

		Teste de Levene de Homogeneidade de		Teste t de Igualdade de Médias			
		F	Sig.	t	Sig.	Diferença	Erro
					Bilateral	das Médias	Padrão da
Dia (T0) - Talho	Supondo Variâncias Homogêneas	0,28	0,60	1,42	0,16	0,06	0,04
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			1,50	0,16	0,06	0,04
Semana (T1) - Talho	Supondo Variâncias Homogêneas	0,87	0,36	-0,12	0,91	-0,01	0,05
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			-0,21	0,84	-0,01	0,03
Dia (T0) - Peixaria	Supondo Variâncias Homogêneas	0,26	0,61	0,63	0,53	0,03	0,04
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			0,65	0,53	0,03	0,04
Semana (T1) - Peixaria	Supondo Variâncias Homogêneas	0,06	0,81	0,49	0,62	0,02	0,04
	Supondo Variâncias Não-Homogêneas			0,50	0,63	0,02	0,04

Nesta tabela podemos constatar que não existem diferenças entre médias dos grupos (Lojas com formação e sem formação) relativamente às variáveis (variação percentual).

Exemplo: Na análise entre os dados na semana da formação (T0) e na semana seguinte (T1) – Observamos o Sig. que nos indica se devemos assumir igualdade de variâncias. Neste caso não se rejeita a hipótese nula de igualdade de variâncias, pois o valor de significância foi de 0.60, que é superior a 0.1 (valor assumido como referência). Uma vez que não se rejeitou a hipótese nula de igualdade de variâncias iremos considerar “Supondo Variâncias Homogêneas”, assim vemos que o nível de significância é de 0.16 para as diferenças de médias, que é superior a 0.1, não se rejeitando a igualdade de médias, ou seja, neste exemplo não existem diferenças estatisticamente significativas, entre Lojas com formação e sem formação, na semana da formação (T0) e na semana seguinte (T1). Facilmente se observa que a interpretação é a mesma para todas as variáveis estudadas neste teste.



## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Um dos objetivos deste estudo consistiu em perceber se as aprendizagens de uma determinada ação de formação, com tanta importância para a empresa, eram aplicadas no contexto real de trabalho, e qual o impacto das mesmas.

Relativamente à transferência de conhecimento é possível verificar que, de facto, a mesma ocorreu, dado que, quando analisado o cumprimento do script que foi utilizado no momento do atendimento ao cliente, uma semana depois da formação os valores que inicialmente eram de 47,25% passaram para 82,89% e quando feita a mesma análise um mês depois já 84,33% era cumprido. Podemos assim concluir que não só houve retenção de conhecimento no curto prazo, mas também no longo prazo, atestando a qualidade da formação, nomeadamente o método de ensino, bem como o trabalho desenvolvido pelos formadores. Este resultado reforça também o facto de que a transferência do conhecimento só se verifica através da aprendizagem dos formandos – resultado que corrobora a maioria dos estudos que avaliam a relação entre as duas componentes (e.g., Colquitt et al., 2000; Ford et al., 1998; Mathieu et al., 1992; Warr e Bunce, 1995). Por outro lado, e como já foi referido anteriormente, em 171 avaliações apenas 2 vezes o script foi 100% cumprido o que, conforme referido por Baldwin e Ford (1998), revela que grande parte das vezes os formandos não aplicam as aprendizagens da formação. Após análise das variáveis que teriam mais impacto no processo de transferência de conhecimento, e sendo elas o formando e o formador, tentámos através do LTSI perceber se essas variáveis poderiam por si só estimar o modelo. No caso do formador, o objetivo passava por perceber se o *feedback* e as sanções teriam impacto e, no caso do formando, perceber a sua motivação para a formação (pensamento positivo). Foi possível observar que não são as variáveis indicadas para estimar este modelo. Num estudo futuro seria interessante analisar um maior número de variáveis. Assumindo o pressuposto acima enunciado relativamente à transferência de conhecimento, foram efetuadas diversas análises ao comportamento das vendas nas lojas com formação por forma a aferir do impacto, se existente, deste programa de formação. Por questões operacionais, e como já foi referido, não foi possível formar todos os colaboradores dos talhos em análise. Com base nos dados apresentados existem evidências estatísticas que permitem concluir que cada trabalhador na loja, com formação de atendimento ao cliente, contribuí significativamente de forma positiva para as vendas.

Em primeiro lugar foi analisado o crescimento das vendas nas lojas com formação, onde é possível observar que na semana seguinte (T1) existe um crescimento face à semana em que foi ministrada a formação (T0) mas quando analisado o comportamento das vendas no mês seguinte (T2), o mesmo já não se observa. De seguida, colocou-se a hipótese que os talhos com formação têm um aumento de vendas superior aos talhos das lojas sem formação. Conforme descrito na secção “Apresentação de resultados” verificou-se que não necessariamente as lojas com formação têm vendas superiores às lojas sem formação dado que a evolução das vendas a curto (T1) e a médio prazo (T2), apresentam resultados contraditórios.

No seguimento do acima exposto relativo às “lojas comparativo” foi efetuada uma terceira análise entre as secções do talho e da peixaria, nas diversas lojas onde foi ministrada formação. Conforme descrito na secção “Apresentação de resultados” verificou-se que os talhos, alvos de formação, não têm um aumento de vendas (em termos percentuais) superior às peixarias, sem formação, dado que a evolução a curto (T1) e a médio prazo (T2), apresentam resultados contraditórios à semelhança do verificado nas lojas sem formação. Estes resultados indicam, num primeiro momento, uma reação positiva ao processo de formação, o que não se verifica num segundo momento, indiciando o impacto de outros fatores. Apesar do investimento feito pelo Pingo Doce anualmente em formação, não há registo de um estudo aprofundado sobre a eficácia e o retorno da formação administrada – a replicação de estudos como este tornaria possível avaliar o impacto e a utilização de recursos em cada uma das ações de formação.

Com estes resultados podemos afirmar que as organizações precisam de analisar a eficácia da formação e a sua transferência para o local de trabalho (Cascio, 2000; Dowling e Welch, 2005), porque como é visível neste caso, quando não existe uma transferência para o contexto de trabalho não existe depois um impacto nos resultados, o que poderá colocar em causa a competitividade da organização.

## PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO

As implicações práticas mais relevantes retiradas do estudo, e que impactam na organização, prendem-se com o facto do Script de Loja ter-se relevado demasiado extenso - dificultando o seu cumprimento integral por parte dos colaboradores de loja, assim como com a constatação que administrar formação a apenas alguns elementos da seção (do talho, no caso) não se verifica tão eficaz como formar todos os elementos da seção. Assim, (i) sugere-se uma revisão do Script de Loja de forma a proteger os interesses da formação possibilitando, simultaneamente, a sua aplicação por parte dos colaboradores de loja. Adicionalmente, como proposta de melhoria para futuras ações de formação (ii) propõe-se concentrar as ações de formação num número inferior de lojas, formando todos os colaboradores das respetivas seções, ao invés de alargar as ações de formação a um número superior de lojas ainda que isso signifique formar parcialmente os elementos das seções, conferindo assim às “lojas formadas” uma maior regularidade no serviço prestado, não estando sujeita à presença dos colaboradores formados para atingir melhores resultados ao nível das vendas. Outras propostas de intervenção passam por (iii) fazer um *focus group* com os colaboradores para aperfeiçoamento do Script de Loja. Uma vez que serão os colaboradores a utilizar o Script em cada interação com o cliente deverão ser eles a ajudar na construção deste instrumento. Bauer e Gaskell (2002) consideram que os *focus group* propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Envolvendo abertamente os colaboradores no processo, a probabilidade de conseguir um instrumento totalmente adaptado às necessidades dos colaboradores e clientes cresce exponencialmente; (iv) definir lojas piloto (cerca de 10% do universo Pingo Doce) para testar o projeto num momento anterior ao *rollout* nacional – de acordo com Canhota (2008) e Mackey e Gass (2005) através de estudos piloto é possível avaliar, testar e melhorar os procedimentos e instrumentos de pesquisa; (v) definir diferentes sessões de formação para formadores e gerentes por forma a estarem alinhados com os objetivos da organização. Conforme referido por Nascimento (2015) existem três tipos de formações distintas: atualização, reciclagem e reconversão. Neste contexto, e assumindo que após o *rollout* todas as lojas Pingo Doce serão alvo de formação Serviço 5 Estrelas, deverão ser tidos em conta dois tipos de formação distinta: Atualização - que terá como objetivo dotar os colaboradores de novos conhecimentos – e isto deverá acontecer quando um novo colaborador chegar ao Pingo Doce; E, reciclagem - visa garantir a manutenção das competências, corrigir comportamentos ou renova-los e

isso deverá acontecer sempre que o formador visitar a loja; a reconversão destina-se a colaboradores que pretendem mudar de atividade profissional – não se aplicará neste contexto.

As eventuais implicações teóricas do estudo poderão não ter validade externa uma vez que o mesmo foi desenvolvido sobre premissas específicas, nomeadamente a estrutura organizacional da empresa em questão, o Script de loja, o contexto da formação e a equipa de formadores. A dimensão da amostra foi reduzida o que também poderá dificultar uma eventual generalização dos resultados.

## LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

No que se refere às limitações deste estudo, a primeira com que nos deparamos deve-se ao tamanho da amostra e à sua representatividade - num contexto de operação de loja a mobilização de colaboradores é de uma logística muito complexa dada a eficiência das operações. Os mesmos têm funções a cumprir no dia-à-dia e por essa razão não foram incluídas todas as lojas Pingo Doce no estudo, apenas 10%. A aplicação do instrumento de avaliação poderá também ter constituído uma limitação uma vez que num primeiro momento (T0) os formandos foram avaliados pelos formadores de percíveis, mas nas avaliações seguintes foram avaliados pelos gerentes de loja, não conseguindo, desta forma, garantir que todos foram sujeitos a avaliação de forma isenta e objetiva. O gerente pode ter sentido alguma pressão em avaliar positivamente um membro da sua equipa (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Posto isto, seria interessante num futuro próximo conseguir ter a mesma pessoa a observar os comportamentos dos formandos nos diferentes momentos de avaliação de forma a avaliar a transferência de conhecimento de uma forma homogénea.

Num eventual estudo futuro seria interessante abordar alguns elementos, nomeadamente, (i) comparar a transferência de conhecimento fazendo uso de diferentes Scripts de loja por forma a aferir se este foi de facto um constrangimento relevante e, (ii) alargar a administração de formação às restantes seções da loja por forma a poder comparar os resultados ao nível da retenção do Script de loja entre seções, podendo aferir com maior certeza eventuais fragilidades no mesmo, assim como perceber os diferentes impactos nas vendas nas várias seções da loja.

Aferir o impacto das formações *on the job*, independentemente da sua natureza, verifica-se um enorme desafio. O facto da formação acima descrita estar enquadrada no negócio da distribuição alimentar, que se caracteriza pelo seu dinamismo e inúmeras variáveis decisoras, acresce dificuldade ao propósito deste estudo. Apesar do retorno em vendas não se observar, ao formar os colaboradores em atendimento ao cliente existe um claro benefício no aumento na qualidade do serviço prestado aos clientes, que não é mensurável.

## CONCLUSÃO

A formação e o desenvolvimento de pessoas são uma prática fundamental no que toca à gestão de recursos humanos para qualquer organização que queira ter uma vantagem competitiva na gestão de negócios no mundo contemporâneo. Em qualquer contexto de trabalho, a formação aparece como sendo um elemento essencial para o sucesso do negócio, sendo que a área das vendas não é exceção, seja em que contexto for, como por exemplo, num supermercado, como é o presente estudo de caso.

Hudson (2018) refere que o conhecimento é poder, e para os retalhistas, como é o caso do Pingo Doce, o conhecimento sobre o produto que se está a vender, nomeadamente na secção do talho, pode significar mais vendas. É difícil vender de forma eficiente algo a um cliente se o vendedor não for capaz de referir de que forma o produto em causa vai de encontro as suas necessidades.

A formação em vendas tem, como objetivo último, o aumento das vendas, melhorando assim a rentabilidade da empresa. É por isso que o Pingo Doce, como uma das principais cadeias de supermercados em Portugal, oferece formações aos seus colaboradores de modo a saberem como podem vender melhor e assim aumentar o lucro.

No entanto, verificou-se no presente estudo que, não é claro que o investimento em formação de vendas se traduza num aumento efetivo das mesmas. Por exemplo, a média de vendas nas lojas com formação é superior à média das lojas sem, quando analisadas uma semana após a formação. O mesmo não acontece quando analisamos depois de um mês em que as lojas sem formação têm um aumento de vendas superior às lojas com formação. No que respeita à formação foi observado que os colaboradores, de facto, interiorizaram o *Script* de loja uma vez que os resultados se mantiveram constantes com o passar do tempo. No que se refere aos impactos nas vendas, essa evolução não se verificou e por isso não podemos assumir uma correlação entre as duas variáveis.

## REFERÊNCIAS

- Abbad, G., Pilati, R. & Pantoja, M. 2003. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da USP*, 38(3), 205-218.
- Al-Ghassani, M.; Kamara, J.; Anumba, J.; Carrillo, M. 2006. *Prototype System for knowledge problem definition*. Journal of Construction Engineering and Management.
- Almeida, L. & Freire, T. 2000. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, A. 2012. *Avaliação da Eficácia da Formação – Transferência das aprendizagens para o local de trabalho – o caso dos SMAS de Almada*. Tese em gestão estratégica de recursos humanos. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alliger, G. M. et al. 1997. *Personnel Psychology – the study of people at work*, v. 50.
- Aranha, M. & Martins, M. 1993. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Baldwin, T. & Ford, K. 1988. Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bell, J. 2004. *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boog, G. 2006. *Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (Coord.). Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações: manual oficial da ABTD*. São Paulo: Makron Books.
- Borges-Andrade, J. E. 2002. J. E. *Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento*. Estudos de Psicologia (UFRN), v. 7, n. Especial.
- Brooking, A. 1996. *Management of Intellectual Capital, Long Range Planning*. N°20 pp. 364-365
- Canhota, C. 2008. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.
- Caetano, A. 2007. *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Cascio, W. F. (2000), *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations*, 4th
- Carvalho, R. 2000. *Aplicações de softwares de gestão do conhecimento: tipologia e usos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Chaui, M. 1994. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chiavenato, I. 1999. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. 2004. *Introdução à Moderna Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Choo, C. 2003. *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: Editora Senac.
- Davenport, T. & Prusak, L. 1998. *Working Knowledge: How Organizations Manage What they Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dowling, P. J. and Welch, D. E. 2005. *International Human Resource Management: Managing People in a Multinational Context*, 4th edition
- Fleury, A. & Fleury, M. 2001. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. Rio de Janeiro: Atlas.
- Ford, J. & Kraiger, K. 1995. The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer. In Cooper, C. L., Robertson, I. T. (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 10, pp. 1–48). New York, NY: Wiley.
- Fortin, M. 2000. *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. 2009. *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bauer, M.; Gaskell, G. 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3 edição.
- Geus, A. De 1999. *A empresa viva*. Rio de Janeiro: Campus.



- Goldoni, V. & Oliveira, M. 2007. Indicadores para a gestão do conhecimento na visão de especialistas. *Revista eletrônica de administração*, 13(3), 478-501
- Goldstein, I.L. 1986 *Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation*. Brooks/Cole, Monterey, 111.
- Gomes, J., Cunha, P., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. 2008. **Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano**. Lisboa: Sílabo
- Holton, E. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1):37-54.
- Holton, E. & Bates, R. 2002. *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.
- Hudson, M. 2018. *How Product Knowledge Can Increase Sales*. [em linha]. Disponível em: <https://www.thebalancesmb.com/benefits-of-product-knowledge-2890302>. Acedido a 14 junho 2018.
- Kim, D. 1993. The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 35 (1): 37-50.
- Kirkpatrick, D. 1996. Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50
- Klein, J. 1996. *Learning: Principles and Applications*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Las Casas, A. 1999. *Qualidade total em serviços*. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Leal, C. 2006. *Vendas e Distribuição-Manual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leonard-Barton, D. & Sensiper, S. 1998. The Role of tacit knowledge in group Innovation. *California Management Review*, 40 (3):112-127.
- Lendrevie, J. & Lindon, D. 1997. *Mercator – Théorie et Pratique du Marketing*. Paris: Dalloz
- Mackey, A.; Gass, S. 2005. *Common data collection measures*. Second language research: methodology and design. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 43-99.
- Martins, F., & Saleiro, M. 2007/2008. *Marketing*. Algarve: Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Algarve.

- Moreira, J. 2006. Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. Lima & J. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 41-84.
- Nascimento, G. 2015. *Formação: Uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual*. In Ferreira, A., Martinez, L., Nunes, F. e Duarte, H. (coord.). GRH para gestores. Lisboa: RH Editora.
- Neves, E. & Longo, R. 2000. *Atuação do profissional da informação na gestão do conhecimento*. R. Bibliotecon. Brasília, Brasília, v. 23/24, n. 2.
- Neves, E. 2002. *Profissional da informação: habilidades e competências na era do conhecimento*. Pontifica Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Noe, R. & Ford, J. 1992. *Emerging issues and new directions for training research*. Greenwich: CT: JAI Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1997. *Criação de conhecimento na empresa – Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Phillips, Jack J. 1998. *"Level 4 and Beyond: An ROI Model"*. in Evaluating Corporate Training: Models and Issues, editado por Stephen M. Brown e Constance J. Seidner. New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- Piaget, J. 1976. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C., Gomes, J. 2010. *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*, 2ªEd. Lisboa: Edições Sílabo
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. 2003. *Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies*. Journal of Applied Psychology, 88.
- Quintino, D., & Tavares, D. 2007/2008. *Força de Vendas & Merchandising*. Santarém: Escola Politécnico de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém.
- Sabbag, P. 2007. *Espirais do conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações*. São Paulo: Saraiva.

- Santos, J. 2007. *Análise da Força de Vendas da Empresa Indústria e Comércio de Calçados Ala LTDA*. Tijuca: Universidade do Vale do Itajaí.
- Sackmann, S. 1992. Culture and subcultures: an analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37 (1):140 – 161.
- Serapioni, M. 2000. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1):187-192.
- Sousa, C. (2000). *Gestão do conhecimento*. Lisboa: Editora RH.
- Teixeira F., J. 2001. *Gerenciando o conhecimento: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios*. Rio de Janeiro: Editora SENAC.
- Tichá I., Havlíček J. 2008. Knowledge transfer: a case study approach. *APSTRACT: Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 2: 18–26.
- Velada, A. R. 2007. *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2001. *Facilitando a Criação do Conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua*. Rio de Janeiro: Campus.
- Warr, P., Allan, C., e Birdi, K. 1999. Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72
- Yin, R. 2005. *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.