ISCTE Business School
Instituto Universitário de Lisboa

ANÁLISE DOS EFEITOS DA CONCEÇÃO DA FORMAÇÃO, DA PRONTIDÃO PARA APRENDER, DO *FEEDBACK E COACHING* NA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Maria Freitas do Amaral Cardoso da Silva

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

Orientador:
Prof. Doutor António Caetano, Professor Catedrático, ISCTE Business School, Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Setembro 2019

ISCTE Business School
Instituto Universitário de Lisboa

ANÁLISE DOS EFEITOS DA CONCEÇÃO DA FORMAÇÃO, DA PRONTIDÃO PARA APRENDER, DO *FEEDBACK E COACHING* NA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Maria Freitas do Amaral Cardoso da Silva

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

Orientador:
Prof. Doutor António Caetano, Professor Catedrático, ISCTE Business School,
Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Setembro 2019

ISCTE Business School
Instituto Universitário de Lisboa

ANÁLISE DOS EFEITOS DA CONCEÇÃO DA FORMAÇÃO, DA PRONTIDÃO PARA APRENDER, DO *FEEDBACK E COACHING* NA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Maria Freitas do Amaral Cardoso da Silva

Agradecimentos

Ao concluir mais uma etapa do meu percurso académico, não posso deixar de manifestar a minha alegria e gratidão por tudo o que recebi e aprendi. Este trabalho é o resultado do esforço e do empenho de muitas horas de pesquisa e de estudo sobre o tema, de debates com amigos, de tentativas de compreender melhor as questões menos claras junto dos profissionais. Neste percurso, percebi também a importância de valorizar os estudos realizados ao longo do tempo e de integrá-los, direta ou indiretamente, na dissertação agora apresentada. Tudo isto só foi possível por estar rodeada de pessoas que me apoiaram, motivaram e acreditaram em mim.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, por todo o apoio, ajuda e preocupação nas horas longas, por vezes solitárias, mas sempre cheias de esperança. Obrigada pelas chamadas de atenção, umas vezes tão prosaicas e outras tão cheias de sabedoria, as perguntas sobre o ponto de situação da dissertação ou por me porem à prova comigo mesma. Foram várias as vezes que me recordei das seguintes palavras ao longo desta etapa: “estuda, estuda e serás mestre”.

Não poderia deixar também de agradecer a todos os meus amigos mais próximos que, de uma forma ou de outra, me acompanharam ao longo de todo este processo, com a sua disponibilidade, as suas palavras amigas, o seu alento e constante motivação por acreditarem que eu era capaz de alcançar os objetivos propostos.

Dirijo um agradecimento, muito especial, ao meu orientador, Prof. Doutor António Caetano, por todo o seu apoio ao longo deste caminho, pela sua disponibilidade e pela confiança que depositou no meu trabalho durante todos estes meses.

Muito obrigada!

ANÁLISE DOS EFEITOS DA CONCEÇÃO DA FORMAÇÃO, DA PRONTIDÃO PARA APRENDER, DO *FEEDBACK* E *COACHING* NA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Resumo

A transferência da formação é uma estratégia fundamental nas organizações. A presença de uma cultura organizacional de transferência da formação reflete-se numa vantagem competitiva face aos concorrentes e permite, entre outros aspetos, a identificação e resolução de lacunas na instituição, o desenvolvimento dos trabalhadores, a contribuição para o seu *know-how* e proporciona novas ferramentas de trabalho. A transferência da formação caracteriza-se pela utilização dos conhecimentos adquiridos pelos formandos no local de trabalho.

A presente dissertação tem como objetivo avaliar a transferência da formação através da análise dos efeitos da conceção da formação, prontidão para aprender, e *feedback e coaching* na *transferência da formação para o local de trabalho*. Assim sendo, pretende ajudar na compreensão da necessidade de um processo formativo melhorado e consequentemente da transferência da formação para o local de trabalho.

Realizou-se um estudo quantitativo de caráter longitudinal. Neste estudo participaram 115 trabalhadores de várias empresas que assistiram a sessões de formação dadas nas suas empresas, com idades compreendidas entre os 19 e os 58 anos. Foram aplicados questionários em distintos momentos temporais: antes da formação, após a formação e três semanas após a formação. Com este plano de pesquisa pretendia-se analisar a relação entre as seguintes variáveis preditoras: *feedback e coaching*, prontidão para aprender e *design* da formação, com a transferência da formação.

O modelo apresentado mostrou que os preditores estão positiva e significativamente relacionados com a transferência da formação para o local de trabalho, explicando 32,2% da variância da *transferência da formação.*

Conclui-se, assim, que os resultados obtidos na presente dissertação permitem um enriquecimento da literatura, sugerindo estratégias que visam aumentar a transferência da formação para o local de trabalho nas organizações.

Palavras-chave: Transferência da formação, *feedback e coaching*, prontidão para aprender e *design* da formação.

ANALYSIS OF THE EFFECTS OF TRAINING DESIGN, READINESS TO LEARN, AND FEEDBACK AND COACHING ON THE TRANSFER OF TRAINING TO THE WORKPLACE

Abstract

The transfer of training is a key strategy in organizations. The presence of an organizational culture of training transfer is reflected in a competitive advantage over competitors and allows the development of employees, contributes to their know-how, identification and resolution of gaps, provides new work tools, among other aspects. The transfer of training is characterized using the knowledge acquired by trainees in the workplace learned during training.

This dissertation aims to assess the transfer of training through analysis of the effects of training design, readiness to learn, and feedback and coaching in the transfer of training to the workplace. As such, it helps to understand the need for an improved training process and consequently the transfer of training to the workplace.

A quantitative longitudinal study was carried out. In this study, 115 workers from various companies participated in training sessions given in their companies, aged between 19 and 58 years. Questionnaires were applied at different times: before the training, after the training and three weeks after the training. This research plan was intended to analyze the relationship between the following predictor variables: feedback and coaching, readiness to learn and training design, with the transfer of training.

The model presented showed that the predictors are positive and significantly related to the transfer of training to the workplace, explaining 32.2% of the variance of the transfer of training.

It is concluded that the results obtained in this dissertation allow an enrichment of the literature, suggesting strategies that aim to increase the transfer of training to the workplace in organizations.

Keywords: *Training transfer, feedback and coaching, readiness to learn and training design.*

Sumário Executivo

A transferência da formação apela para que os trabalhadores levem para o local de trabalho as ferramentas e conhecimentos aprendidos nas ações de formação. A transferência da formação para o local de trabalho é um desafio para o qual as organizações devem estar particularmente atentas. Para além da vantagem competitiva que a transferência pode trazer às empresas, consiste também numa estratégia importante para a motivação e o desenvolvimento profissional dos indivíduos. A preocupação pela transferência é uma vantagem para a cultura organizacional e o ambiente de trabalho. Como tal, é importante que numa primeira instância se cumpra e formule um processo formativo consistente, no qual se incluam as diferentes fases apresentadas pela literatura, destacando o diagnóstico, o levantamento de necessidade, o plano de formação e o acompanhamento da formação ao longo do tempo – transferência da formação, por exemplo. Tendo em conta os modelos apresentados na literatura sobre a transferência da formação pode destacar-se a importância dada ao Realização de entrevistas longitudinal da avaliação da formação (Blume, Ford, Surface, & Olenick, 2017; Hughes, Zajac, Spencer, & Salas, 2018). A presente dissertação estuda a transferência da formação ao longo do tempo através da análise dos efeitos da conceção da formação, prontidão para aprender, e *feedback e coaching* na *transferência da formação* para o local de trabalho. Assim, a perspetiva de carácter longitudinal contempla três momentos diferentes, relativamente à aplicação de questionários: antes da sessão de formação (Tempo 1), depois da sessão de formação (Tempo 2) e três semanas após a formação (Tempo 3). Posteriormente foi realizada uma análise através do modelo de regressão linear múltipla, com objetivo de analisar as relações entre as dimensões de estudo: *feedback* e *coaching*, *resistência à mudança*, *prontidão para aprender* e *design da formação* e a *transferência da formação*. Foram ainda analisadas duas variáveis de controlo, o *sexo* e a *idade*.

Para analisar as hipóteses apresentadas neste estudo foi realizada, num primeiro momento, uma regressão linear múltipla com as quatro variáveis preditoras, anteriormente apresentadas, e as variáveis de controlo (sexo e idade). Conclui-se, pela análise do modelo que existe uma relação positiva entre as variáveis preditoras do *feedback e coaching* (β=.191[1]; p<..05), *prontidão para aprender* (β=.387[2]; p<.00) e

[1] Coeficiente de regressão estandardizado.
[2] Coeficiente de regressão estandardizado.

design da formação (β=.196[3]; p<.05) com a *transferência da formação*. A *resistência à mudança* não se encontra significativamente relacionada com a *transferência da formação* (β=-.058[4]; p>.05). Assim como as variáveis de controlo, *sexo* (β=.124[5]; p>.05) e *idade* (β=.011[6]; p>.05) também não apresentam um efeito significativo. Por conseguinte, a variância explicada da *transferência da formação* pelo *feedback e coaching, prontidão para aprender* e *design da formação* é de 32,2% (R^2 ajustado).

Estes resultados, para além do interesse teórico e prático, revelam-se úteis para os programas de formação nas organizações, sugerindo estratégias de ação para melhorar continuamente o processo da transferência da aprendizagem.

[3] Coeficiente de regressão estandardizado.
[4] Coeficiente de regressão estandardizado.
[5] Coeficiente de regressão estandardizado.
[6] Coeficiente de regressão estandardizado.

Índice

Capítulo 1 – Introdução Geral …… 1

1.1. Enquadramento …… ……. 1

1.2. Problema de investigação …….. 2

1.3. Objetivo do estudo ……. 3

1.4. Metodologia do estudo …….. 4

Capítulo 2 – Revisão da Literatura…… 5

2.1. Formação ……..……..……..……..……..……..……..…….. 5

2.1.1. Formação nos dias de hoje……..… 5

2.1.2. O conceito de Formação……. 7

2.1.3. Formação Profissional…… 8

2.1.4. Aprendizagem……..... 9

2.1.5. Processo Formativo…… 10

2.1.6. Fases do Processo Formativo……. 11

2.2. Transferência da Formação …..……..……..……..……..……..…… 15

2.2.1. Fatores que afetam a Transferência da Formação …..……. 17

2.2.2. Modelos de Transferência da Formação …....……..……..…….. 19

2.2.3. Preditores da Transferência da Formação …..……..……..…… 24

Resumo do Capítulo 2……... 20

Capítulo 3 – Estudo Empírico …….. 30

3.1. Modelo de Análise …..……..……..……..……..……..……..…… 30

Capítulo 4 – Abordagem Metodológica…….. 33

4.1. Participantes …..……..……..……..…….. 33

4.2. Recolha de Dados …..……..……..…… 33

4.3. Instrumento de Recolha de Dados …..……..……. 34

4.4. Operacionalização das Variáveis ....……..…… 36

Capítulo 5 – Resultados …… 39

5.1. Análise descritiva e relações entre as variáveis ……..… 39

5.2. Teste de Hipóteses……..… 41

5.3 Preditores da Transferência da Formação para o local de trabalho…… 44

Capítulo 6 – Conclusões …… 46

6.1. Principais Conclusões …..……..……..……. 46

6.2. Principais Contribuições do Estudo …..……..…….. 48

Referências Bibliográficas 51

Anexos ……...……... 60

Índice de Figuras e Tabelas

Figuras

Figura 1 – Modelo de Transferência da Formação de Baldwin & Ford (1988) ……... 19
Figura 2 - Modelo de Transferência Dinâmica de Blume *et al*. (2017) …… 23
Figura 3 - Modelo de Análise……..……..……..……... 31
Figura 4 - Aplicação dos questionários……..……..……..…… 34
Figura 5 - Dimensões avaliadas nos questionários T1, T2 e T3……..…… 36
Figura 6 - Modelo de Análise das variáveis preditoras da Transferência da Formação……..……..……..…… 45

Tabelas

Tabela 1 – Medias, desvio-padrão, Alfa de Cronbach e correlações……..……. 40
Tabela 2 – Resumo global do modelo de análise…….……..... 41
Tabela 3 – Coeficiente de regressão, valores do teste *t* e níveis de significância do Modelo de Regressão para a *Transferência da Formação para o local de trabalho* 41
Tabela 4 – Resumo do modelo de análise final……..... 44
Tabela 5 – Valores do teste *t* e níveis de significância do Modelo de Regressão para a *Transferência da Formação para o local de trabalho*……. 44

Principais abreviaturas utilizadas

DTM	- *Dynamic Transfer Model*
KSA	- *Knowledge, Skills, Ability*
RH	- Recursos Humanos
TNA	- *Training Needs Analysis*
VIF	- *Variance Inflactor Factors*
VUCA	- *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*

Capítulo 1

Introdução Geral

1.1. Enquadramento

A "formação é uma alavanca fundamental para o desenvolvimento das organizações e a qualidade do emprego nos dias de hoje" (Caetano *et al.*, 2004).

Tendo como ponto de partida esta afirmação, a análise da literatura (Blume *et al*., 2017; Hughes *et al*., 2018) salienta a importância da transferência do conhecimento para o local de trabalho transmitido na formação. Dada a relevância e vantagens da utilização dos conteúdos na execução da função no local de trabalho, o conceito de "transferência da formação" tem vindo a ganhar um peso cada vez maior na literatura (Govaerts, Kyndt, Vreye, & Dochy, 2017). Com o aumento do interesse por estas temáticas, houve um incremento na investigação da formação e da sua transferência nos últimos anos. Como tal, foi possível abrir caminho para novos estudos, métodos e análises dos processos e dos seus resultados. Consequentemente, desenvolveram-se novos conceitos e novas abordagens (*e.g.*, Baldwin & Ford, 1988; Aguinis & Kraiger, 2009). Não obstante, ainda existem diversas questões por responder tais como a transferência eficaz da formação.

A transferência da formação tem sido perspetivada como uma estratégia fulcral tanto para o desenvolvimento das organizações como para a qualificação dos recursos humanos. Um dos desafios atuais como resposta ao mundo VUCA (*Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity*, *Ambiguity*) e ao *gap* existente entre a literatura e a realidade consiste em enfrentar as mudanças estudando a transferência da formação através de novas pesquisas e abordagens adequadas à realidade (Baldwin, Kevin Ford, & Blume, 2017; Ford, Baldwin, & Prasad, 2018).

A comunidade científica reconhece a necessidade de otimizar a formação, de modo a que a transferência da formação melhore efetivamente o desempenho e os resultados organizacionais (Cohen, 2015). A formação eficaz requer que o conhecimento aprendido seja transferido da formação para o ambiente de trabalho e, consequentemente, para a execução da função desempenhada (Hughes *et al*., 2018).

Blume *et al.* (2017) defendeu que a transferência da formação existe se os conhecimentos da formação forem aplicados e mantidos no contexto de trabalho, a aprendizagem e as capacidades que dela advêm têm um impacto positivo tanto no comportamento como na eficácia do trabalho.

1.2. Problema de investigação

Hoje em dia as empresas são cada vez mais competitivas (Caetano & Velada, 2007), uma vez que o *know-how* dos trabalhadores, a qualidade do conhecimento de cada um e o desempenho da execução da função são fatores chave para a distinção das empresas e vantagem competitiva face às concorrentes. É com base neste panorama que as empresas investem em medidas formativas através da utilização de ferramentas, técnicas e conhecimentos necessários para responder aos desafios com os quais são deparados diariamente. O objetivo é conseguirem responder de forma eficaz e acima da média do que lhes é solicitado, seja nas metas propostas, organizacionais, departamentais ou individuais, seja no descritivo de funções (Govaerts *et al*., 2017). Simultaneamente, a formação permite a cada indivíduo melhorar o seu desempenho profissional, bem como o seu comportamento pessoal, uma vez que contribui para o seu desenvolvimento intelectual. Ao adquirir um *know-how* adequado e uma resposta eficaz, é esperado que as organizações sejam capazes de acrescentar valor ao mercado / cliente final. Com base na literatura (Caetano, Silva, Tavares, & Santos, 2014), conclui-se que a formação é essencial para o crescimento organizacional e pessoal, sendo uma mais valia para as empresas e um fator de distinção entre empresas ou indivíduos.

Nas empresas pode encontrar-se um maior investimento relativo à formação por parte da gestão de topo, havendo, no entanto, uma quase ausência da transferência da formação para o local de trabalho por parte dos trabalhadores. Nota-se, por isso, uma certa desvalorização da formação e resistência à mesma. Os indivíduos percecionam a formação de maneiras distintas, o que poderá limitar o alcance e objetivo da mesma, uma vez que as mudanças de crenças são as mais difíceis de alcançar. O interesse e estudo desta questão é pertinente para o tema da transferência da formação para o local de trabalho, uma vez que a eficiência e eficácia organizacional dependem daquela (Ford *et al.*, 2018). Outra questão pertinente no estudo da temática é o processo de acompanhamento nas várias fases da formação, nomeadamente a realização e acompanhamento de *follow-up* de modo a garantir uma transferência real do conteúdo da formação para a instituição laboral.

Tendo em conta a análise global do tema e a sua importância para as organizações e os trabalhadores, pretende-se analisar alguns dos fatores que podem contribuir para a transferência da formação, tanto a nível individual, como a nível do contexto de trabalho e da conceção da formação.

1.3. Objetivo do estudo

A transferência da formação, é uma estratégia complexa que apresenta várias vertentes. Ao tratar-se de uma temática atual que integra a realidade de qualquer organização, apresentada como uma diferença positiva face à concorrência, parece evidente a necessidade de um estudo atento, uma vez que se trata de uma realidade evolutiva, que exige uma análise segundo uma perspetiva de carácter temporal. Ao não ser imediato, o processo de aprendizagem e de transferência, quanto maior for a sua presença no dia a dia, melhor a qualidade da mesma.

A presente dissertação tem como principal objetivo avaliar a transferência da formação através de um estudo de carácter longitudinal. Desta forma, pretende-se analisar o processo de transferência da formação em três momentos diferentes (antes, após e 3 semanas após a formação) e averiguar quais as dimensões que mais explicam a transferência da formação para o local de trabalho.

Uma vez apresentada a importância da transferência da formação, é importante ter em consideração as vantagens da mesma no local de trabalho. A transferência, apresenta benefícios para as organizações, como por exemplo, melhorar resultados e vantagens competitivas face aos concorrentes. E também para os indivíduos, tanto a nível profissional como pessoal. Ao transferir o conhecimento aprendido para a execução da função no local de trabalho, contribui-se diretamente para a produtividade individual e organizacional (Hughes *et al.,* 2018).

Com efeito, apresentando-se a formação como uma ferramenta de desenvolvimento, surge como uma mais valia no seu conjunto (organizacional, grupal e individual). Assim, contribui-se para uma cultura de transferência da formação, que ao ser motivadora para os colaboradores, leva-os, por sua vez, a assimilar novos conteúdos e consequentemente a melhorar o seu desempenho nas missões ou tarefas pelas quais são responsáveis na organização.

1.4. Metodologia do estudo

Tendo como objetivo principal o estudo da transferência da formação ao longo do tempo foi necessário um *design* que se adequasse ao pretendido e possibilitasse a recolha de dados em épocas diferentes. É a partir desta ideia que se revelou pertinente um estudo de carácter longitudinal, através da aplicação de questionários em tempos diferentes (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010; Hughes *et al*., 2018). Este estudo teve uma abordagem quantitativa.

O presente estudo iniciou-se com a revisão de literatura referente à formação e à transferência da mesma para o local de trabalho. Para que o processo de aprendizagem seja positivo nestas duas vertentes, foram tidos em consideração vários fatores importantes como o *feedback* construtivo, a monitorização, a resistência à mudança e à reflexão, entre outros.

Pretende-se evidenciar preditores que ajudem à melhoria do processo de transferência para o local de trabalho (*feedback e coaching*, prontidão para aprender e *design* da formação) e incorporar questões para futuras pesquisas. É esperado também clarificar diferentes aspetos no processo formativo: o contexto de trabalho – componente organizacional, a conceção da formação e a motivação para aprender – componente individual.

O estudo contou com quatro fases:

(1) a elaboração dos instrumentos de avaliação – realização de questionário;

(2) a aplicação dos questionários junto dos formandos – em três momentos diferentes;

(3) a análise dos resultados;

(4) as principais conclusões.

Esta dissertação reforça a importância de uma análise temporal no processo de transferência da formação, surgindo esta como uma mais valia na melhoria dos processos de formação. A escolha metodológica de caráter longitudinal visa contribuir de uma forma mais objetiva para o estudo desta temática.

Capítulo 2

Revisão de Literatura

O ritmo do impacto dos avanços tecnológicos, sociais e económicos está a afetar todos os setores do mercado e também as organizações (Baldwin *et al*., 2017). Brown & Harley (2006) defendem que as organizações deixaram de ser sistemas estáveis passando a estar em constante interação dinâmica com forças externas. As rápidas mudanças com um impacto global são atualmente um elevado desafio, acrescentando os níveis de competitividade que têm intensificado a pressão na demonstração das contribuições da formação nas organizações (Holton III, 1996; Caetano & Velada, 2007). Deste modo, tem sido exigido um incremento da capacidade de aprendizagem e cooperação como estratégia e medida para enfrentar o mundo VUCA – um mundo mais complexo e ambíguo (Caetano & Tavares, 2000) característico dos dias de hoje.

2.1. Formação

2.1.1. Formação nos dias de hoje

Tendo em conta o panorama descrito anteriormente, as organizações devem promover uma forma de responder a um mercado com novas características, de modo a atuar no momento adequado, antecipando dificuldades e procurando superá-las de forma inovadora de modo a atingir o resultado esperado. Sendo, ao mesmo tempo serem capazes de aumentar a produtividade e atingir um bom posicionamento no mercado (Brown & Harvey, 2006).

Estas características determinam que o sucesso se encontre condicionado ao o ritmo com que os trabalhadores podem aprender e transferir novos conhecimentos (Baldwin *et al*., 2017). O mercado laboral exige que as organizações de sucesso projetem aceleradamente as suas iniciativas de formação (Baldwin *et al*., 2017) promovendo mudanças organizacionais vantajosas (Pfeffer, 1994; Caetano & Velada, 2007). As organizações têm de ter em atenção os fenómenos globais e ser capazes de prever as mudanças exigidas de forma a atuar na altura adequada ao que lhes é pedido (Brown & Harvey, 2006).

Como consequência da rápida necessidade de adaptabilidade organizacional face ao mercado, a formação tem sido uma das estratégias críticas para o desenvolvimento dos Recursos Humanos (RH) e para o desenvolvimento organizacional, como forma primordial de vantagem competitiva (Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2010), que promove a diferenciação tanto de motivações como de competências e conhecimentos dos seus trabalhadores (Caetano *et al*., 2014)

Neste enquadramento, as organizações vêem-se pressionadas a realizar mudanças de forma a assegurar a sua permanência no mercado e a manter ou melhorar a sua imagem face aos concorrentes e clientes. Brown & Harvey (2006) afirmaram que a mudança pode ser necessária por diversos fatores, sendo estes uma alavanca para aumentar o nível de competição no setor, para sobreviver ou para melhorar o desempenho.

Para a maioria das organizações, é necessário enfrentar as mudanças organizacionais através de uma série de combinações das possíveis abordagens. Ao poderem variar consoante a própria ação, forma e implementação, os processos de mudança são difíceis de percecionar em toda a sua complexidade, bem como serem orientados com total eficiência (Cunha, 2002).

Existem dois tipos de mudança: **mudanças de 1ª ordem** – nas quais o funcionamento regular da organização não é posto em causa; e, **mudanças de 2ª ordem** – que implicam uma alteração dos pressupostos do projeto organizacional

Relativamente à conceção do processo de mudança esta pode ser: a) **mudança planeada** - visão dominante da revisão de literatura quando se fala em mudança. Tem como fundamento um motor teleológico caracterizado pela procura do racional, visto que se trata de definir objetivos específicos de atuação e de ajuste às características do meio envolvente. É esperado que a mesma integre diversos modelos e unidades de mudança em ligação constante, podendo apresentar várias etapas adequadas a cada época e situação (Van de Ven & Poole, 1995); b) **mudanças não planeadas** - processo determinado pelo contexto e não apenas como processo planeado de gestão da organização. Schein (2010). Aquando o processo de mudança retoma o modelo teórico de Lewin que sustenta que na mudança planeada na qual se identificam a fase de descongelamento, a mudança e o recongelamento.

Tendo em conta todos estes aspetos, Pfeffer (1994) afirma que os processos de mudanças nas organizações, maioritariamente, envolvem intervenções focalizadas na formação dos seus trabalhadores considerando-as como o fator determinante para o sucesso (Caetano & Velada, 2007).

Por conseguinte, para que a formação tenha os resultados expectáveis e seja bem-sucedida é necessário relembrar a sua integração e alinhamento com os processos de desenvolvimento e mudança organizacional (Caetano *et al*., 2014).

2.1.2. O conceito de Formação

Existem grandes investimentos em formação, considerados de alta prioridade, e apostas no desenvolvimento a fim de sustentar o crescimento organizacional e assegurar uma diferenciação positiva de destaque, face aos concorrentes, e como meio para melhorar o *know-how* dos indivíduos (Hurt, 2016; Baldwin *et al*., 2017; Govaerts, Kyndt, Vreye, & Dochy, 2017; Hughes, Zajac, Spencer, & Salas, 2018). A comunidade científica reconhece a necessidade de otimizar a formação, de modo a que a sua transferência para o local de trabalho melhore tanto o desempenho como os resultados organizacionais (Burke & Hutchins, 2007; Huang, Blume, Ford, & Baldwin, 2015; Ford *et al*., 2018; Hughes *et al*., 2018).

Para Ford *et al.* (2018) tais investimentos na formação fazem a diferença, contribuindo, deste modo, para a investigação do conceito e para a sua aplicabilidade. No entanto, o retorno do investimento poderia ter ainda maior repercurssão. A perda de investimento associada à formação pode estar relacionada com: a inexistência de alinhamento do propósito e desenho da formação com a estratégia e os objetivos macro das organizações; e com a ausência de avaliação dos efeitos resultantes da formação (Velada, 2007). Salienta-se assim a importância da interligação e do alinhamento da formação com a estratégia organizacional (Tannenbaum & Yukl, 1992), assim como a necessidade de obter resultados tangíveis resultantes das formações realizadas.

As organizações consideram a formação como um meio de melhoria e de crescimento contínuo de conhecimento, habilidades e atitudes dos indivíduos. No entanto, a formação eficaz requer que o conhecimento aprendido seja transferido da formação para o ambiente de trabalho e consequentemente para a execução da função desempenhada (Hughes *et al*., 2018). Consequentemente, a formação eficaz tem o potencial de contribuir para o benefício organizacional através da promoção do desenvolvimento dos conhecimentos, competências e capacidades dos seus trabalhadores (Becker & Huselid, 1998; Combs, Liu, Hall, & Ketchen, 2006; Caetano *et al*., 2014).

2.1.3. Formação Profissional

Entende-se por formação "o processo de aquisição de competências com vista ao desenvolvimento pessoal e organizacional" (Nascimento, 2015). Ao implementar o processo de formação, as organizações pretendem colmatar os *gaps* existentes associados ao conhecimento e às competências dos indivíduos, provocando mudanças: a **nível cognitivo**: aquisição de novos conhecimentos e compreensão de conceitos; a **nível afetivo**: alteração dos comportamentos, atitudes dos colaboradores; a **nível operacional**: aumentar e desenvolver as habilidades e aptidões dos colaboradores nas suas tarefas (Miguel & Caetano, 2007).

O conceito de competência refere-se ao conhecimento, técnicas e habilidades que um indivíduo possui (Ulrich, 1995). Estas competências podem ser desenvolvidas e conseguem induzir a possível melhoria da *performance* dos indivíduos numa organização e a *performance* da própria organização (McClelland, 1973; Boyatzis & Boyatzis, 2008).

As organizações precisam de maior produtividade e competitividade, de modo a diferenciarem-se no mercado. Para isso, é necessário que estas saibam idealizar as competências que são fulcrais no perfil de colaborador para a execução adequada de uma determinada missão ou tarefa, de modo a que os indivíduos e a organização se encontrem em sintonia para atingir os objetivos propostos, não só nas metas mas também nos meios e no rumo traçado para os alcançar. As empresas conseguem alcançar esse objetivo quando há uma estratégia clara entre os objetivos da empresa e as competências adequadas dos trabalhadores. A gestão de topo/profissionais de RH tem um importante papel a desempenhar enquanto peças-chave na recolha e desenvolvimento de recursos essenciais para a empresa (Bartlett & Ghoshal, 1998).

A literatura nesta área (Cheney, Elston, MacDonald, Kinnan, & Suhrbier, 2001; van der Klink & Streumer, 2002; Schein, 2010) identificou fatores que podem contribuir para o esforço de atualização de competências e para a sua implementação no contexto de trabalho (Caetano *et al*., 2014).

Assim, a formação profissional é definida como uma experiência planeada de aprendizagem concebida com o objetivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes e competências para o bom desempenho da função de um colaborador de uma organização (Campbell & Kuncel, 1970).

A formação profissional integra duas variantes: a **formação inicial** e a **formação continua** (Nascimento, 2015). A primeira é direcionada para os indivíduos que ainda não

exerceram qualquer função e, portanto, tem como objetivo levar à aquisição de competências, preparando-os para ingressarem o mercado de trabalho. A segunda diz respeito ao desenvolvimento das competências dos trabalhadores integrados numa organização ou projeto, integrando três variantes: a **atualização** - pretende preparar os colaboradores para novos conhecimentos e aptidões; a **reciclagem** - consiste em proporcionar uma preparação dos indivíduos tendo em conta a sua perda de capacidades; e a **reconversão** - direcionada para indivíduos que pretendam mudar de função (Nascimento, 2015).

2.1.4. Aprendizagem

A aprendizagem ao longo da vida surge como uma estratégia eficaz de atualização de competências por parte dos indivíduos, face ao mundo atual (Cresson, 1996). A aprendizagem compreende múltiplas formas de desenvolvimento do saber, das competências, e da capacidade de adaptação por parte dos indivíduos, organizações e comunidades (Nascimento, 2015; Caetano, 2007).

Podem identificar-se dois tipos de aprendizagem ao longo da vida: aprendizagem necessária para manter as organizações a funcionar dentro de determinados parâmetros de qualidade; e aprendizagem com perspetiva de empregabilidade, embora não exigível para o desempenho da tarefa (Caetano, 2007).

Segundo o Conselho Europeu de Lisboa, a aprendizagem ao longo da vida deve entender-se como um fator essencial para a transição eficaz de uma sociedade assente no conhecimento (Caetano, 2007).

O "contexto de aprendizagem" tem grande repercussão na transferência da formação. A aprendizagem formal hoje em dia não é suficiente para acompanhar as mudanças constantes com que se depara o ambiente de trabalho (K. G. Brown & Sitzmann, 2011; Caetano *et al*., 2014; Baldwin *et al*., 2017). Na literatura diferencia-se a aprendizagem formal da informal, estando ambas presentes no processo de aprendizagem. Enquanto que a aprendizagem formal se pode materializar através de métodos e ferramentas mais rígidos e tradicionais, a aprendizagem informal implica estratégias mais flexíveis, empíricas, experienciais e, eventualmente, lúdicas que revelam novas oportunidades na aquisição de conhecimentos. Assim sendo, a aprendizagem informal apresenta-se como um tipo de aprendizagem importante e necessária (Enos, Kehrhahn, &

Bell, 2003; Brown & Sitzmann, 2011; Baldwin *et al*., 2017) dentro ou fora do contexto de trabalho, com repercussões notórias na transferência da formação. Neste sentido, devem ser promovidos e valorizados os dois tipos de aprendizagem (Baldwin *et al*., 2017; Sparr, Knipfer, & Willems, 2017).

2.1.5. Processo Formativo

A formação passa também pela estratégia de conseguir motivar e reter talentos na organização. De um modo geral, a formação relaciona-se com o incremento de autovalorização e de autonomia dos trabalhadores. Deste modo, o processo formativo não é constituído apenas pelo "saber fazer" - exclusivo do conhecimento da elaboração das tarefas-, mas foca a componente mais intelectual e afetiva do indivíduo, permitindo que coopere e seja proativo na organização (Hollander & Offermann, 1990). Para Hollander & Offermann (1990) quanto maior for o investimento formativo nos indivíduos, maior será a possibilidade de conseguir desenvolver o seu potencial, recorrendo, como por exemplo, a estratégias de *empowerment*.

A revisão de literatura e estudos de meta-análise concluem que existe um conjunto diversificado de benefícios para o desempenho dos indivíduos e das equipas resultante das atividades de formação realizadas. Sendo que os benefícios se refletem nos diversos tipos de desempenho (Aguinis & Kraiger, 2009; Caetano *et al.*, 2014).

Na revisão de literatura, Taylor & O'Driscoll (1998) distinguem três fases no processo da formação: (1) o diagnóstico de necessidades de formação; (2) o desenvolvimento da formação; e (3) a avaliação da formação. Este modelo procura identificar as causas das discrepâncias resultantes da avaliação do desempenho esperado face ao desempenho atual (Gilbert, 1978).

Aguinis & Kraiger (2009) apelam para a necessidade de refletir sobre as condições que podem garantir a maximização dos benefícios da formação, e assim resultar no processo de transferência da formação. De forma a sintetizar as várias fases e maximizá-las, os autores diferenciam quatro áreas sobre as quais se deve incidir: (1) avaliação das necessidades e preparação para a formação; (2) desenho e implementação da formação; (3) avaliação da formação: documentação dos benefícios da formação; e (4) transferência da formação.

A literatura evidencia o impacto positivo da formação em várias vertentes, sendo estas a existência de efeitos positivos nos comportamentos e efeitos nas medidas de desempenho relacionadas com o trabalho. Este impacto encontra-se suportados na meta-análise realizada por Arthur, Bennett, Edens e Bell (2003). Com base na meta-análise de Collins & Holton (2004) realizada sobre os efeitos de programas de gestão, Blume *et al.* (2019) verificaram a existência de: um impacto positivo nas medidas subjetivas e objetivas de desempenho comportamental e de conhecimento; e a existência de relação positiva entre a transferência da formação e a capacidade cognitiva, conscienciosidade, motivação e suporte do ambiente de trabalho, sendo os efeitos de algumas destas variáveis moderadas por outras, como demostraram os autores Blume *et al.* (2019) numa meta-análise de 89 estudos empíricos (Caetano *et al*., 2014).

A análise dos efeitos da formação visa aferir se os objetivos da formação foram alcançados, isto é, se a formação levou à aprendizagem, e se a aprendizagem resultou numa mudança de melhoria da transferência para o local de trabalho (Kraiger, Ford, & Salas, 1993; Caetano & Velada, 2007).

2.1.6. Fases do Processo de Formação

Como referido anteriormente, o processo de formação visa identificar e determinar as causas das diferenças apresentadas entre a avaliação do desempenho esperado com o desempenho atual. Utilizando o modelo presente na literatura identificam-se três fases no processo formativo: (1) diagnóstico de necessidades de formação, (2) desenvolvimento da formação e a (3) avaliação da formação.

(1) ***Diagnóstico de necessidades***

O diagnóstico de necessidades determina em que medida se deve realizar a formação atendendo aos objetivos da organização (Velada, 2007). O levantamento de necessidades, realizado nesta fase do processo, permite obter resultados pessoais, de contexto ou organizacionais referentes às necessidades de formação, ou outras soluções que respondam às necessidades assinaladas (Noe *et al.*, 2006).

É nesta fase do processo formativo que se constrói o propósito da formação, assim como as metas e objetivos da mesma, podendo assim, entre outros aspetos, determinar a

utilidade da formação, definir os temas a abordar ou identificar quais as metodologias mais apropriadas para a formação.

É o diagnóstico que permite avaliar quais as necessidades de formação, se são reais, e qual o objetivo que se pretende alcançar para combater as necessidades apresentadas. O mesmo surge como um ponto de partida a projeção dos resultados pretendidos. Torna-se possível, com esta fase, justificar o porquê das formações propostas e/ou realizadas. E por conseguinte realizar uma avaliação dos resultados – *a priori* e *a posteriori*- e assim acompanhar o plano individual de formação dos trabalhadores.

Hughes *et al.* (2018) defendem a existência de uma ligação entre a formação e os objetivos organizacionais. A análise de necessidades de formação, nomeadamente a *Training Needs Analysis* (*TNA*) contribuiu na identificação de soluções de formações económicas e eficazes. Ao ter em conta estes aspetos defendem que será mais fácil determinar os intervenientes na formação e, por conseguinte, selecionar os interessados, tendo algum ponto em comum tais como a profissão ou a escolaridade (Noe & Schmitt, 1986).

É esperado que as empresas, nomeadamente os responsáveis pela formação das organizações, incutam na cultura organizacional a motivação para a necessidade de formação, enfatizando os benefícios da mesma na execução da função (Colquitt, LePine, & Noe, 2000; Meyer, Lees, Humphris, & Connell, 2007). Desta forma, diferencia-se em dois momentos – *a priori* e *a posteriori* da referida formação.

Em suma, esta primeira fase do processo formativo tem como objetivo perceber o nível de recetividade presente no ambiente de trabalho e quais os fatores que influenciam a utilização da formação por parte das organizações (Thayer & Teachout, 1995; Tracey *et al.,* 1995; *in* Hughes *et al.,* 2018). Em certos contextos organizacionais, o processo de diagnóstico de necessidades de formação é um processo que envolve tipicamente a condução de três tipos de análises: (a) análise organizacional, (b) análise individual e (c) análise de funções.

A literatura salienta a importância de uma abordagem "*top-down*", dando assim lugar a uma primeira análise ao nível organizacional, passando depois ao nível grupal e individual. Em qualquer uma das análises, salienta-se a importância da triangulação metodológica, ou seja, recolha da informação para o levantamento de necessidades de formação e desenvolvimento a partir tendo em conta métodos qualitativos e métodos quantitativos.

a) Análise organizacional. Numa abordagem organizacional pretende-se analisar o contexto no qual a formação irá acontecer. Considerando numa primeira instância a estratégia da empresa e os recursos disponíveis, a formação deverá enquadrar-se nos parâmetros reais organizacionais de forma a ser bem-sucedida e ajustada à realidade (Noe *et al.*, 2006). A consideração dos objetivos organizacionais tanto presentes como os futuros, permite perspetivar uma mudança e melhoria real na cultura e clima da empresa. Assim sendo, a literatura acrescenta diversos fatores para o sucesso da primeira análise tais como a incorporação da avaliação do clima organizacional de formação (Velada, 2007).
b) Análise individual. Pretende-se estudar em que medida o desempenho da função de cada indivíduo apresenta problemas e averiguar se estes resultam de ausência de competências, de capacidades, de conhecimentos ou de motivação (Noe *et al.*, 2006; Velada, 2007). Considerando a análise individual é possível determinar quais os aspetos que devem estar presentes nas formações e quais as questões sobre as que se deverá intervir, assim como outras estratégias de melhoria. Esta análise permitirá: evidenciar os indivíduos que necessitam de determinadas formações; perceber o grau de conhecimentos de cada um; e identificar aqueles que poderão ajudar os colegas a ter uma melhor prestação, aplicando por exemplo, a ferramenta do *mentoring* ou o apoio dos pares.
c) Análise de funções. Permitirá perceber fatores internos e externos que cingem a ação dos indivíduos e perceber qual o rumo a ser tomado pela organização. Esta análise procura identificar os conhecimentos, competências e comportamentos que devem constar na formação. Uma vez identificados, tornasse possível perspetivar o alcance dos resultados esperados no desempenho da execução de funções e tarefas de cada trabalhador.

(2) ***Desenvolvimento da formação***

A fase do desenvolvimento da formação para além dos seus objetivos específicos, deve considerar o aumento da confiança, motivação e a disposição dos indivíduos para a participação nas mesmas. A constante aposta nestes aspetos levará a uma melhoria de desempenho, e consequentemente aos objetivos individuais e organizacionais (Hughes *et al.*, 2018).

Após o levantamento de necessidades, tendo presentes os objetivos estratégicos, os objetivos da formação devem responder às seguintes questões: "porquê formar?", "quem irá formar?", "quais os conteúdos da formação?", "quando irá decorrer a formação?", "onde se irá realizar?", "como será dada a formação?", "que recursos se irão usar?", "quanto irá custar?" (Albuquerque *et al*., 2008).

Identificados os objetivos, é necessária a elaboração de um plano de ação e de sessão com conteúdos pragmáticos (objetivos e metas) da formação. O plano de ação e sessão vem facilitar o processo de avaliação da formação e a comunicação do propósito e das metas propostas para a formação junto dos indivíduos (Nascimento, 2015).

(3) ***Avaliação da formação***

A literatura salienta a importância da avaliação da formação, que procura avaliar os seus efeitos e explicitar em que medida contribuem para a aprendizagem e o desempenho.

É necessário que a avaliação da formação traga consigo uma mudança de melhoria (transferência da aprendizagem para o local de trabalho), de forma a ser possível medir os resultados (Kraiger *et al*., 1993; Caetano & Velada, 2007).

Nesta fase, pretende-se analisar em que medida a formação no seu todo – conteúdo, organização, dinâmica, recursos, formadores, metodologia, custos, entre outros -, contribuíram para a aprendizagem, apreensão e transferência dos conhecimentos para o local de trabalho. Simultaneamente, é necessário analisar em que medida o alcance dos objetivos resulta numa mudança ou melhoria do desempenho profissional. No caso de haver transferência, importa analisar os seus resultados ou efeitos quer no plano individual quer no plano organizacional (Caetano, 2007).

A resposta positiva dos indivíduos relativamente ao programa de formação, ou à aprendizagem, não corresponde a que o aprendido seja utilizado no dia a dia na execução da função e no local de trabalho.

A avaliação da formação assume crescentemente um papel de destaque no âmbito da gestão estratégica de pessoas. O investimento financeiro em atividades formativas por parte das organizações tem vindo a intensificar a pressão para que se demonstre a sua repercussão. Sendo assim necessário avaliar a contribuição da formação para o desenvolvimento das competências dos indivíduos e, consequentemente, para o desenvolvimento das organizações (Holton III, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Posto isto, a avaliação é uma necessidade em contexto de trabalho, visto não ser suficiente associar a participação nas ações de formação por parte dos indivíduos à eficácia no desempenho individual e organizacional.

Consiste num processo sistemático de recolha de dados e de análise da conceção, implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional. Segundo o Instituto para a Qualidade na Formação (2019), a avaliação da formação traduz-se num instrumento estratégico desempenhando três funções essenciais: regular o processo de formação, proporcionar a medição dos resultados, e possibilitar o desenvolvimento e melhoria contínua.

A importância da avaliação da formação, assim como a dificuldade em executá-la, é um fator de concordância entre os diversos investigadores nesta área (Alliger, Tannenbaum, Bennett Jr, Traver, & Shotland, 1997).

Sendo crucial a avaliação dos resultados, Kirkpatrick (1959) criou uma taxonomia frequentemente utilizada no estudo da avaliação da formação. O autor incorporou um modelo de avaliação tendo em conta quatro níveis em que a formação deve ser avaliada, nomeadamente: (1) reação dos participantes; (2) aprendizagem dos conteúdos da formação; (3) mudanças de comportamentos no trabalho; e (4) resultados do programa. Este modelo foi evidenciado na literatura como motor de importância para o estudo da temática da transferência da formação, contribuindo simultaneamente para o pensamento sobre a avaliação da formação. Não obstante, ao ser uma taxonomia, o modelo não suporta um enquadramento ajustado ao problema da transferência, uma vez que presa pela ausência de relações suportadas empiricamente e de todos os fatores envolvidos no processo (Miguel, Caetano, Fonseca, Velada, & Reis, 2007).

2.2. Transferência da Formação

O processo de transferência da formação consiste em aplicar no trabalho conhecimentos, competências e atitudes aprendidas na formação e a sua subsequente generalização e manutenção depois de um certo tempo (Caetano *et al*., 2014). Pode entender-se o conceito de transferência de formação como a generalização e aplicação das competências aprendidas na formação no local de trabalho. Segundo Caetano &

Velada (2007) a transferência da formação exprime o grau em que a formação induz mudanças comportamentais nos indivíduos a longo prazo.

A transferência positiva da formação, foi definida por Newstrom (1988) como o grau através do qual os formandos aplicam as competências técnicas, as competências sociais e os comportamentos aprendidos no processo de formação, para o seu trabalho.

O crescente interesse em enfrentar o desafio recorrente da disciplina de RH da transferência da formação fez com que esta temática se tornasse reconhecida como uma área de importante pesquisa (Baldwin *et al*., 2017). As empresas deparam-se com um problema emergente a nível organizacional: o "problema da transferência" (Hughes *et al*., 2018). A literatura considera o "problema da transferência" uma vez que existe um *gap* entre o valor monetário e temporal investido - horas que os trabalhadores deixam de exercer a sua função para assistir à formação- nas formações e a sua aplicabilidade no dia a dia do trabalho por parte dos indivíduos que participam nas formações.

Segundo a literatura (Blume, 2010), o processo de transferência da formação ao longo do tempo tem vindo a incorporar dois processos distintos: a **generalização -** medida em que os conhecimentos e as competências aprendidas num contexto se aplicam em diversos contextos, pessoas e/ou situações; e a **manutenção** – mudanças que resultam de uma experiência de aprendizagem ao longo do tempo.

Wenzel & Cordery (2014) associam à transferência da formação o processo de aprendizagem. Os autores evidenciam que as competências adquiridas resultantes da formação são utilizadas na execução das várias funções e no contexto de trabalho para o qual estão destinadas. Assim sendo, é esperado, que os indivíduos que percecionem a formação como uma mais valia para a sua formação incorporem as ferramentas e conhecimentos aprendidos na formação no seu dia a dia.

A revisão da literatura conclui que existe um *gap* entre o que é dado na formação e o que é adquirido pelos formandos. Georgenson (1982) no seu estudo conclui que 10% da transferência imediata para o local de trabalho é o valor que corresponde à transferência média dos conteúdos da formação para o local de trabalho. Estudos posteriores evidenciam que existe uma melhoria da média de transferência para o local de trabalho (40% a 62% de transferência imediata, 25% a 44% permanece transferido depois de seis meses, 15% a 34% depois de um ano). Conclui-se que a formação dada continua a ter uma baixa repercussão na transferência da mesma para o local de trabalho (Wenzel & Cordery, 2014).

O processo de transferência inclui a manutenção, uso e generalização de conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas para facilitar o desempenho efetivo (Baldwin & Ford, 1988). Para que o processo de mudança resulte e o desempenho seja efetivo, torna-se necessário garantir que os formandos têm vontade de transferir e aprender quando participam nas ações de formação. Embora a aprendizagem de novos conhecimentos seja uma condição necessária para que se dê a transferência, é indispensável que os formandos queiram de facto transferir aquilo que aprenderam (Yamnill & McLean, 2001). Caso não esteja presente esta condição, o processo de formação não é visto como uma ferramenta que acrescenta valor ao indivíduo.

A literatura apela para um desafio "macro" evidenciando que a dificuldade não está na construção de um sistema de apoio a uma maior e mais influente transferência, mas sim em como tornar a transferência uma parte integral do clima organizacional atual" (Blume *et al.,* 2010, p. 1096; Hughes *et al.,* 2018). Caetano & Velada (2007) defendem que a análise do problema de transferência revela que é imprescindível que as organizações procurem avaliar mais sistematicamente o modo como o processo de transferência se efetua. Desta forma, torna-se necessário apelar à importância da temática da avaliação da formação (Blume *et al*., 2010).

2.2.1. Fatores que afetam a Transferência da Formação

São diversas as variáveis preditoras do processo formativo e, consequentemente, da sua transferência. Sendo possível diferenciar (a) **variáveis pessoais,** tais como a disposição para aprender ou motivação para a transferência; (b) **variáveis de contexto**, como o *design* da formação, os conteúdos da mesma e o método de aprendizagem.

Baldwin *et al.* (2017), definem o conceito e visão de transferência da formação como uma série de escolhas dos formandos. Desta forma, abrem-se novos caminhos na literatura uma vez que se requer ter em atenção os comportamentos de transferência dos formandos associados a um período temporal, assim como a inclusão da experiência para que a mesma seja bem sucedida, ou até mesmo incidir nas diferenças do período temporal entre formações e/ou *feedback* (Blume *et al*., 2010; Baldwin *et al*., 2017; Sitzmann & Weinhardt, 2018).

Baldwin *et al.* (2017) defendem que são necessários vários fatores para que se dê a transferência da formação: os resultados em contextos contemporâneos; as pesquisas

sobre as formações que combinem intervenções ao longo do tempo, ou seja, momentos pré e pós-formação; e a presença de valor acrescentado das mesmas evidenciando resultados de transferência.

Aspeto no qual a literatura se encontra de acordo, refere-se à incorporação da participação ativa dos formandos nos vários momentos do processo formativo e de aprendizagem (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013; Yelon *et al*., 2014; Baldwin *et al*., 2017). A implicação direta dos formandos no processo de aprendizagem e transferência é uma mais valia para um resultado final vantajoso (Brown, Roediger, & McDaniel, 2014). Para incentivar uma participação ativa dos formandos no processo de transferência dos conhecimentos para o local de trabalho, é importante que se permitam e fomentem momentos nos quais os formandos reflitam sobre o aprendido e contrastem as suas próprias ideias com ideias de terceiros (colegas e/ou formadores) (Noe, 1986).

Para conseguir perceber o que realmente sucede na transferência da formação é necessário promover a proximidade das partes interessadas e do contexto real onde ocorre a formação à transferência da mesma. Salienta-se a necessidade de renovar a pesquisa com foco nos resultados de transferência, no *design* da formação e nas estratégias mais eficazes para dotar os formandos de novas capacidades. A decisão de transferir o conhecimento reside, em última instância em cada formando, o que faz com que seja necessária uma atenção individualizada da transferência (Baldwin *et al*., 2009; Kahn & Girvan, 2017; Ford *et al.*, 2018).

Por último, a transferência da formação é um processo complexo que compreende diferentes períodos de tempo (Lancaster, Di Milia, & Cameron, 2013; Govaerts *et al*., 2017). O clima e a cultura organizacional são fulcrais para a transferência da formação. Por sua vez, quanto maior for o número de oportunidades para a utilização dos novos conteúdos, maior será a probabilidade de existir uma mudança comportamental e de esta se manter e fazer parte do dia a dia organizacional (Noe, 1986; Hawley & Barnard, 2005; Caetano & Velada, 2007).

Para que a transferência da formação seja efetiva é necessária uma fase de "recongelamento" após a formação. Com este processo, trata-se de garantir que as competências ou comportamentos transferidos são aplicados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo. Sendo possível garantir a retenção dos novos conhecimentos, a transferência da formação torna-se presente na cultura organizacional (Caetano & Velada, 2007).

2.2.2. Modelos de Transferência da Formação

A preocupação e interesse pela transferência da formação resultou numa série de modelos conceptuais do processo de transferência da formação. A literatura evidencia vários modelos para estudar a transferência da formação, no entanto, são muitos os autores que salientam a necessidade de melhorar o estudo da temática e por conseguinte proporcionam novas linhas de pensamento e de investigação.

Baldwin & Ford (1988) são os autores do modelo mais influente neste âmbito. O modelo destes autores incorpora três elementos (*vide* Figura 1)

(a) *Inputs* da formação: características dos formandos, *design* da formação e ambiente de trabalho;

(b) *Outputs* da formação: definido como o conteúdo da formação aprendido e retido;

(c) Condições de transferência: explica o conhecimento e competências transferida para o local de trabalho e a incorporação das mesmas ao longo do tempo

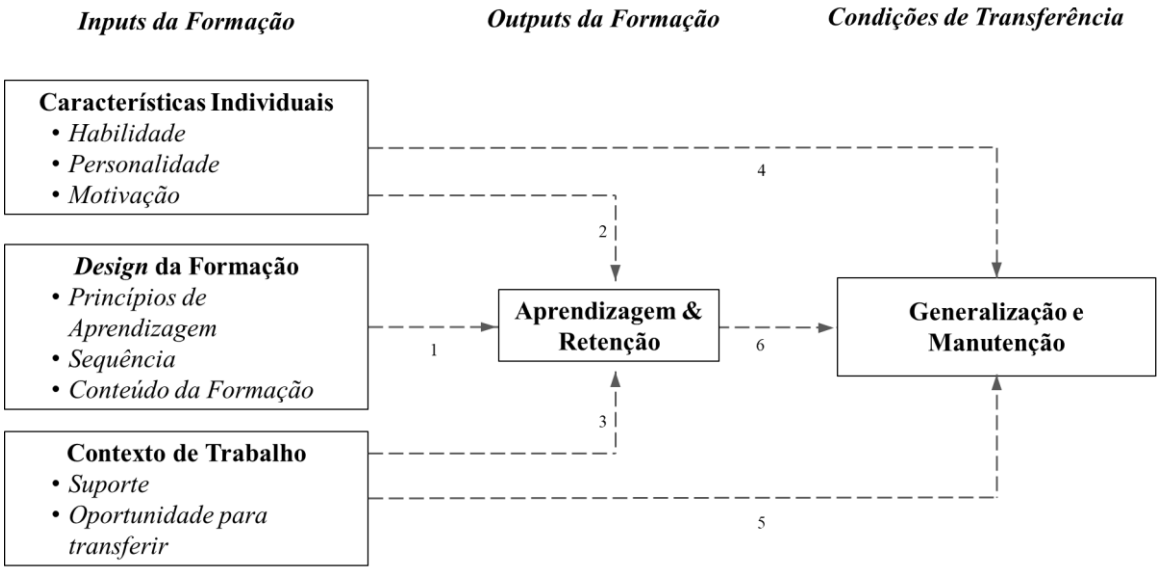

Figura 1 – Modelo de Transferência da Formação de Baldwin & Ford (1988).

Após este modelo, a literatura refere novas pespetivas para o estudo da mesma, como a Lista de verificação para facilitar o processo de transferência e o modelo de transferência dinêmica (DTM).

Lista de verificação para facilitar o Processo de Transferência

Hughes *et al.* (2018) salientaram a importância da inclusão das partes implicadas e o tempo com base nos estudos de Broad & Newstrom (1992). Os mesmos autores influenciaram a literatura, ao incorporar modelos nos quais se dá especial atenção a supervisores, chefes, formadores, e por outro lado, evidenciando os fatores que afetam diretamente os formandos.

Hughes *et al.* (2018) identificaram diversos aspetos para maximizar a transferência da formação, organizando-as numa lista de verificação dividida em três partes coincidentes com uma perspetiva longitudinal ao qual chamaram "ciclo de vida de formação": (1) antes da formação; (2) durante a formação; (3) depois da formação. Os autores concluem que as organizações podem aplicar listas de verificação para implementar e adaptar programas de formação e assim otimizar a transferência.

(1) Antes da formação – "pré-formação"

É essencial um momento prévio à formação para alinhar os objetivos da formação com os objetivos pretendidos, tendo em conta uma estratégia *top-down* (Hughes *et al*., 2018). Nesta fase do processo formativo é fulcral o levantamento de necessidades. Após um primeiro levantamento de necessidades espera-se evidenciar o propósito, as metas e os objetivos da formação. Uma vez realizado o levantamento de necessidades, escolhem-se os formandos consoante as necessidades e/ou lacunas de formação dos mesmos, ou até pontos de melhoria. Lathan & Wexley (1991) sugerem a participação do departamento de formação, do cliente, do formando e da sua chefia no processo de levantamento de necessidades.

A literatura alerta para as organizações incutirem na cultura organizacional a motivação para a necessidade de formação, enfatizando os benefícios da mesma na execução das tarefas (Colquitt *et al*., 2000; Meyer *et al*., 2007; Hughes *et al*., 2018). Pretende-se simultaneamente apelar à motivação e à responsabilidade dos formandos através de um ambiente de aprendizagem.

É importante, que os formandos, nesta fase prévia à formação sejam informados sobre os objetivos e o propósito da formação. É necessário que a mesma se adeque às necessidades apresentadas no levantamento de necessidades e assim ser possível otimizar o esforço e recursos utilizados pela empresa.

(2) Durante a formação

Com o propósito de maximizar a retenção, apreensão e transferência de conhecimentos, Velada (2007) defende que durante a formação deve-se recorrer a contextos formativos semelhantes ao contexto do local de trabalho, articulando os exemplos dados com a realidade dos formandos. O conhecimento transmitido nas formações deve-se ajustar às necessidades dos formandos e o formador deve ser capaz de transmitir a aplicabilidade e importância do ensinado para o local de trabalho, a nível profissional e a nível pessoal (Latham & Wexley, 1991).

Hughes *et al.* (2018) defendem que a monitorização de um só departamento nas organizações é uma medida vantajosa no processo de transferência da formação. Para os mesmos autores a formação deve ser seguida de reuniões individuais e sessões práticas de forma a possibilitar aos indivíduos terem *feedback* construtivo (Barry Issenberg, Mcgaghie, Petrusa, Lee Gordon, & Scalese, 2005; Weaver, Rosen, Salas, Baum, & King, 2010).

(3) Depois da formação – "pós-formação"

São vários os autores que apelam à necessidade de garantir a existência de um clima organizacional em todas as fases do processo formativo, no qual cada trabalhador se sinta à vontade para discutir preocupações, aprender com os erros, formular questões e partilhar ideias relacionadas com a formação (Hughes *et al*., 2018).

É fundamental que as empresas tenham estabelecidos sistemas de apoio à formação, nomeadamente políticas, processos e recompensas que incentivem a assistência e aumentem a perceção positiva da importância da formação, assim como a utilização do aprendido no local de trabalho.

A definição de objetivos a aplicar no local de trabalho após a formação definidos pelos formandos facilita a transferência (Latham & Wexley, 1991; Velada, 2007). É importante a incorporação de medidas que evidenciem a positividade da utilização dos conhecimentos transmitidos na formação (Sweller, 1988; L. A. Burke, Hutchins, & Saks, 2013; Hughes *et al*., 2018), de forma a que a transferência seja apoiada e recompensada.

Modelo de Transferência Dinâmica (DTM)

Blume *et al.* (2019) apresentam um estudo no qual utilizam o DTM. Este modelo pretende estabelecer ligações entre as intenções de transferência, as tentativas iniciais de utilizar a formação e a integração de *feedback* recebidas do processo de transferência. Os autores propõem que o modelo se repita ao longo do tempo após o período de formação de forma a impactar o comportamento e desempenho no trabalho.

O modelo caracteriza-se por integrar:

(1) o processo de formação – incluindo *KSA´*s (*Knowledge*, *Skills*, *Ability*) anteriores à formação que podem comprometer o comportamento no trabalho;

(2) o processo de transferência da formação desde uma perspetiva interacionista e dinâmica, com o objetivo de identificar as ligações do processo de transferência da formação.

Pretende-se que este ciclo se repita durante o processo (*vide* Figura 2), de forma a poder destacar o impacto e a relevância da importância das experiências inicias de transformação da formação e informação apreendida, e a adaptação dos resultados e interação recíproca de vários construtos de pessoa, situação e critério sobre a transferência a longo prazo. O DTM tem a capacidade de fornecer um tratamento explícito do critério de transferência e do processo de *feedback* que influencia o comportamento de transferência individual. Os mesmos autores explicam que o desempenho no trabalho e a medição do mesmo, são aspetos relevantes para entender a transferência de conhecimento. A medição do desempenho ajuda na compreensão da transferência da formação uma vez que o processo de transferência reúne as várias aplicações dos *KSA*'s na execução do trabalho.

À diferença dos estudos empíricos realizados até então na literatura o DTM aborda o espaço de critério diferenciando várias variáveis, das quais: comportamento de trabalho, desempenho, eficácia do comportamento de trabalho, os resultados do desempenho: considerando que os mesmos podem ser afetados, necessários para a execução da tarefa e a avaliação do comportamento de trabalho e / ou resultados (por exemplo, avaliação de desempenho).

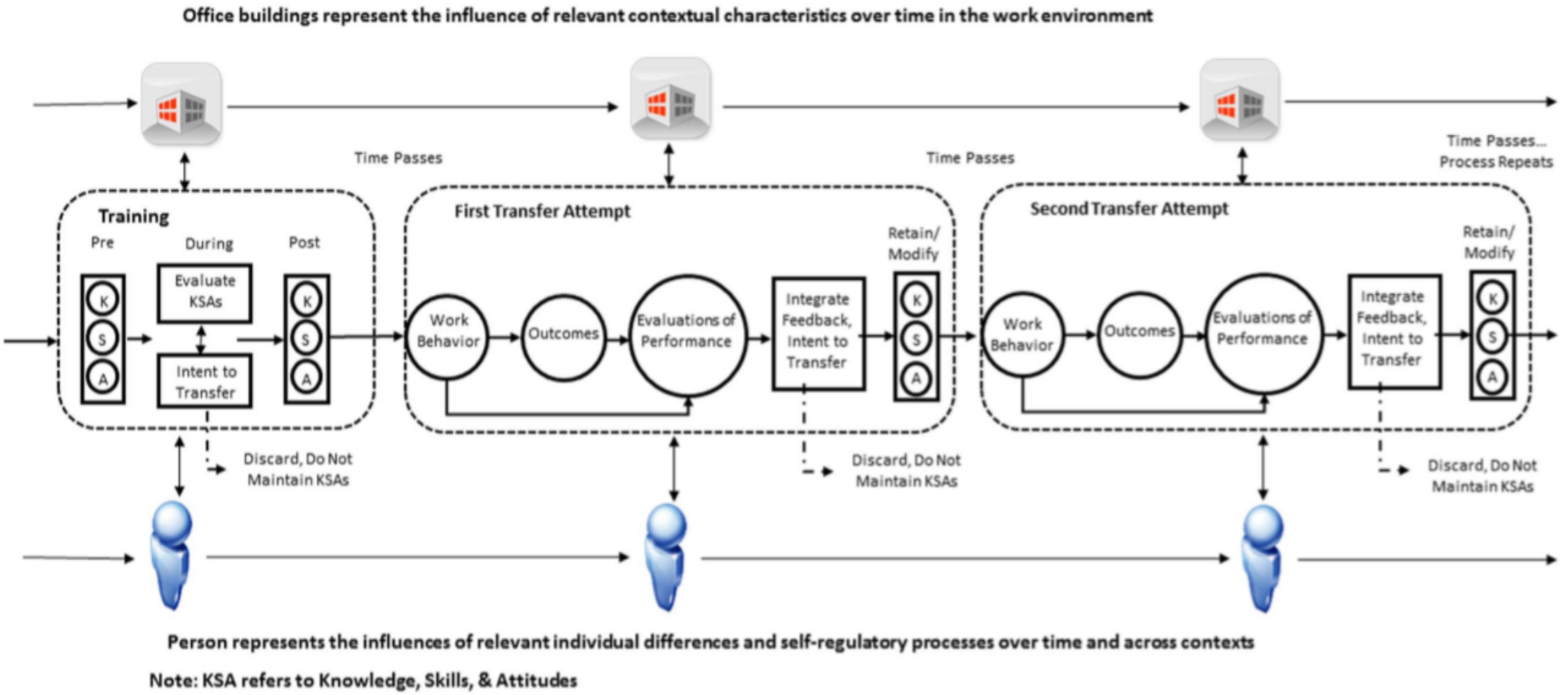

Figura 1 - Modelo de Transferência Dinâmica Blume *et al.* (2017).

2.2.3. Preditores da Transferência da Formação

A literatura tem incidido sobre vários fatores no que se refere aos preditores da transferência da formação para o local de trabalho identificando três tipos de fatores: fatores individuais, de conceção da formação e fatores contexto.

Têm sido variadas as abordagens escolhidas pela literatura salientando uma pesquisa inicial sobre os fatores relacionados com o processo de formação, introduzindo e desenvolvendo posteriormente fatores relacionados com o formando e com o contexto.

De seguida definem-se alguns fatores importantes no processo de transferência da formação como a prontidão para aprender, a importância de *feedback*, monitorização e resistência à mudança.

Importância de feedback

Velada (2007) compilou vários estudos que demonstram a relação do *feedback* com diferentes resultados da formação. Reber & Wallin (1984) demonstram que o *feedback* construtivo, juntamente com o estabelecimento de objetivos, revelam níveis mais elevados de transferência de competências para o local de trabalho, comparativamente às duas abordagens por separado.

Os momentos de *feedback* são referidos na literatura, como ferramenta vantajosa no processo de aprendizagem e posteriormente no processo de transferência da formação para o local de trabalho de cada formando. São vários os autores que identificam dois momentos de *feedback*: antes e depois da formação (Hughes *et al*., 2018).

Numa primeira instância, após o levantamento de necessidades dos indivíduos, é conveniente que os momentos de *feedback* estejam interligados com o desempenho na formação e o planeamento das formações. Esta interligação pode acelerar tanto a aquisição de conteúdos como otimizar a transferência (Barry Issenberg *et al*., 2005; Weaver *et al*., 2010; Hughes *et al*., 2018).

Para que os momentos de *feedback* sejam uma mais valia no processo formativo e de transferência da formação, Kazbour *et al.* (2013) afirmam que nestes momentos de *feedback* construtivo a existência de um espaço para a discussão, dando oportunidade ao formando de falar e expor as suas dúvidas, ideias ou sugestões é um fator diferenciador e positivo. Se existe transparência e comunicação, torna-se possível que cada individuo se sinta à vontade e a sua perceção da necessidade de formação poderá aumentar.

O *feedback* resultante da avaliação do comportamento e dos resultados do trabalho apresentam utilidade diferenciada relativamente para o formando, ao influenciar as decisões e ações de transferência subsequentes do indivíduo (Blume *et al*., 2018).

Monitorização

Na revisão de literatura, (Blume *et al*., 2010; Grossman & Salas, 2011; Bates, Holton III, & Hatala, 2012; Huang & Bramble, 2016) encontraram resultados que apelam à importância do suporte do supervisor na transferência do conhecimento (Govaerts *et al*., 2017).

Com o seu estudo Govaerts *et al.* (2017) exploraram a experiência dos supervisores/formadores em apoiar os seus trabalhadores na transferência da formação para o local de trabalho e concluem que o apoio do supervisor no processo de transferência da formação é um aspeto fulcral na transferência de competências desenvolvidas nas formações para o local de trabalho.

Entenda-se o papel do supervisor como um papel multidimensional que tem como objetivo a otimização a utilização de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pelos formandos nas sessões de formação (Govaerts *et al*., 2017). Os autores argumentaram que a fim de esclarecer o papel do supervisor no processo de transferência da formação deve-se distinguir entre o tipo e o tempo do apoio, e focar comportamentos e atitudes específicas.

Segundo Burke & Saks (2009), as organizações são as responsáveis por reforçar as condições associadas à promulgação de supervisores para assumirem o seu papel, ou seja, responsabilizar indivíduos pela monitorização da formação e apoio no processo de transferência da formação. Torna-se importante neste âmbito a presença de uma cultura organizacional que evidencie a importância da formação. Esta preocupação, levará consecutivamente a que os supervisores ou responsáveis pela formação nas organizações se consciencializem da importância do seu papel.

A literatura reconhece cinco tipos de apoio por parte no supervisor no processo de transferência sendo estas: (1) o envolvimento dos formandos; (2) *coaching* e transferência dos formandos; (3) envolvimento no *design* da formação; (4) discussão sobre aplicação da formação na execução da função no local de trabalho; e (5) interesse da formação para os participantes.

Resistência à mudança

A resistência à mudança tem atraído o interesse por parte da literatura enquanto resposta dos trabalhadores a uma situação de mudança (Cinite, 2006). Uma da razões da resistência da mudança prende-se com o facto de que os trabalhadores alvos de mudança pretendem manter o seu *status quo* (Klink & Streumer, 2002). Assim sendo, a literatura apela para a resistência à mudança como uma das principais razões que dificultam a implementação de mudanças (Erwin & Garman, 2010).

Para Cinite (2006), a resistência à mudança é uma forma eficaz e poderosa que os trabalhadores utilizam como estratégia de sobrevivência. Oreg (2006), no seu estudo sugere que a resistência à mudança compreende tanto componentes cognitivas como afetivas em diferentes níveis.

Como método de superação deste fenómeno, a literatura (Cinite, 2006, Erwin & Garman, 2010) apresenta exemplos de estratégias tais como a existência de uma comunicação aberta do propósito da mudança, assim como a explicação das vantagens da mesma; participação e envolvimento dos trabalhadores da mudança; suporte e facilitação no processo de mudança ou processo de negociação e acordo das partes implicadas face à mudança.

No decorrer de mudança organizacionais, como pode ser o processo formativo, é necessário considerar as respostas emocionais dos indivíduos a quem a mudança afeta diretamente. Burke (2017) defende que a resposta emocional face a uma mudança é uma experiência de perda, particularmente uma perda de rotinas, o que se traduz numa possível resistência à mudança. O mesmo autor, defende que é necessário considerar que a mudança é apresentada como uma situação de incerteza. No entanto, a resistência à mudança não é uma resposta universal, visto que os trabalhadores perante as mudanças organizacionais diferem.

O sucesso das mesmas, depende em parte, da antecipação e fornecimentos de meios de auxílio à experiência de perde da chefia. Como tal, existem estratégias para auxiliar os trabalhadores a lidarem com a mudança, nomeadamente através da participação, dando aos membros uma forma de pensar relativamente sobre o que estão a experienciar (Burke, 2017).

Prontidão para aprender

A prontidão para aprender encontra-se influenciada por fatores individuais como a satisfação com o trabalho, as crenças de autoeficácia, experiência prévia de transferência e a retenção da informação prontidão para aprender e a motivação para transferir também são fatores determinante neste processo. Tendo um conceito mais específico relativamente à prontidão para aprender, pode entender-se como a medida em que os colaboradores estão preparados para integrar e participar na formação e por conseguinte refletir a aprendizagem nas suas ações no dia a dia (Caetano *et al*., 2014).

A prontidão para aprender exprime o desejo dos formandos em aplicar no seu contexto aquilo que aprenderam na formação (Noe & Schmitt, 1986; Ford *et al*., 2018). Juntamente com a disposição para aprender é necessária a motivação para a transferência, uma vez que pode afetar a transferência da formação (Blume *et al*., 2010; Huang & Bramble, 2016; Ford *et al*., 2018).

É necessário ter em atenção os vários fatores propícios à transferência da formação e de conhecimento para o dia a dia no trabalho. Embora se possa dar uma resposta positiva dos indivíduos relativamente ao programa de formação e aprendizagem, não se pode concluir que o aprendido seja utilizado diariamente no local de trabalho e que os mesmos estejam dispostos e motivados para aprender.

Momentos de reflexão

A incorporação, de tempos de discussão de ideias entre formandos e formadores e entre os próprios formandos, *a priori*, durante e *a posteriori* da formação, é uma medida apoiada pela literatura (Yelon et al., 2014). A discussão de vários pontos de vista e ideias, assim como a partilha de situações, dúvidas e comentários, facilita o processo de reflexão (Noe, 1986; Zapp, 2001; Yelon *et al*., 2014).

A reflexão durante a formação sobre as várias situações, conceitos, ferramentas, circunstâncias dados na formação proporciona uma evolução nos formandos. Ao utilizar as próprias ideias e pensar sobre outras que lhe são apresentadas, é capaz de identificar dificuldades e oportunidades do dia a dia. (Santos, Caetano, & Tavares, 2015).

É proposto também, após a formação, a introdução de momentos de reflexão (Hughes *et al*., 2018). Desta vez, o mesmo deverá incidir sobre o que aconteceu na

formação e após a formação, e na forma sobre a qual se deve incidir com perspetiva de futuro dando continuidade à formação no dia a dia, apoiando assim o processo de transferência. A reflexão sobre a própria formação e *feedback* proporcionado na formação e após a mesma, é fundamental para ter presente uma análise objetiva do desempenho de cada pessoa na execução da sua função com os conhecimentos apreendidos.

Em suma, a discussão de ideias e a reflexão levarão à aprendizagem e transferência para o local de trabalho. Ao existirem estes momentos os formandos poderão adaptar os conhecimentos aprendidos a situações quotidianas reais e fazê-las suas, fazendo assim presente a transferência da formação para o local de trabalho.

Resumo do Capítulo 2

O segundo capítulo deste estudo, teve como objetivo dar a conhecer a temática da formação e da transferência da formação, atendendo a espetos como a aprendizagem, o processo formativo, as fases importantes na formação e na transferência da mesma, a importância de uma boa avaliação da formação ou os modelos de transferência da formação. Neste sentido, revela-se importante o estudo da transferência da formação junto das empresas, na perspetiva de garantir que existe uma transferência para o local de trabalho das formações realizadas.

Partindo da explicação dos conceitos e aspetos importantes a ter em conta, é necessário um acompanhamento do processo de formação com o objetivo de alcançar vantagem competitiva, contribuir para o *know-how* dos indivíduos e o seu desenvolvimento. Tendo os objetivos definidos e em linha com a visão organizacional, será mais fácil que este processo resulte na transferência dos conhecimentos para o local de trabalho. No dia a dia organizacional, os responsáveis pela parte da formação deparam-se com uma realidade muito rica e abrangente no que se refere a este tema. Devem ter em atenção vários aspetos relacionados com diversas dimensões e realidades presentes na cultura organizacional, conceção da formação e características individuais dos formandos - nomeadamente de que a última decisão relativamente à transferência cabe a cada indivíduo. Como tal a prontidão para aprender e a motivação para transferir ocupam um papel determinante.

Por último, são apresentados modelos da transferência da formação importantes e que se percecionam como uma mais valia para esta dissertação. E aspetos que a literatura considera importantes ter em conta para a eficácia da transferência da formação para o local de trabalho e acompanhamento dos indivíduos.

Capítulo 3

Estudo Empírico

Apresentados os conceitos e os fatores importantes na avaliação do processo de transferência da formação, neste capítulo é apresentado o modelo de análise. Através das hipóteses apresentadas e testadas espera-se que fique demonstrado uma relação positiva com a transferência da formação. O plano de pesquisa permitirá:

(1) Construir o modelo de análise;

(2) Apresentar as hipóteses do estudo.

A transferência da formação, tem sido uma temática presente na literatura e sobre a qual ainda existem questões por responder e estudar com uma maior precisão. Devido à complexidade do tema, com base na revisão da literatura, mostrou ser pertinente optar por um estudo de carácter longitudinal no qual se avaliasse a transferência em momentos diferentes (Blume *et al*., 2017).

3.1. Modelo de análise

Neste modelo de análise, procura-se incidir na relação com vários preditores e variáveis que expliquem a eficácia da transferência dos conhecimentos aprendidos na formação.

Desta forma, com base na revisão de literatura apresentada neste estudo, pretende-se analisar a relação entre diversos preditores, sendo estas: a dimensão de **contexto de trabalho**, nomeadamente o *feedback* e *coaching* e a resistência à mudança; a **dimensão da conceção da formação**, como o *design* da formação; a dimensão **individual,** como a prontidão para aprender, e a transferência da aprendizagem.

Relativamente ao *feedback* e *coaching*, de acordo com a revisão de literatura (Huang & Bramble, 2016), trata-se de analisar a relação do *feedback* e do *coaching* presentes no contexto de trabalho com a transferência da formação para o local de trabalho:

Hipótese 1: O *feedback e o coaching* no contexto de trabalho está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação para o local de trabalho, no sentido em que quanto maior o *feedback* e o *coaching*, maior é a transferência.

Quanto à *resistência à mudança* no contexto de trabalho, pretende-se analisar a seguinte hipótese:

Hipótese 2: A *resistência à mudança* está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto menor a resistência à mudança, maior é a transferência da formação.

A Hipótese 3 diz respeito à dimensão da motivação para aprender, nomeadamente no que se refere à *prontidão para a aprendizagem*, procura-se testar a seguinte hipótese:

Hipótese 3: A *prontidão para aprender* está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto maior a prontidão para aprender, maior é a transferência da formação

Por último, relacionada com o *design da formação* com a transferência da formação. A proposta é a seguinte:

Hipótese 4: O *design da formação*, está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto melhor a adequação do *design* à formação, maior é a transferência da formação.

As hipóteses são esquematizadas na Figura 3.

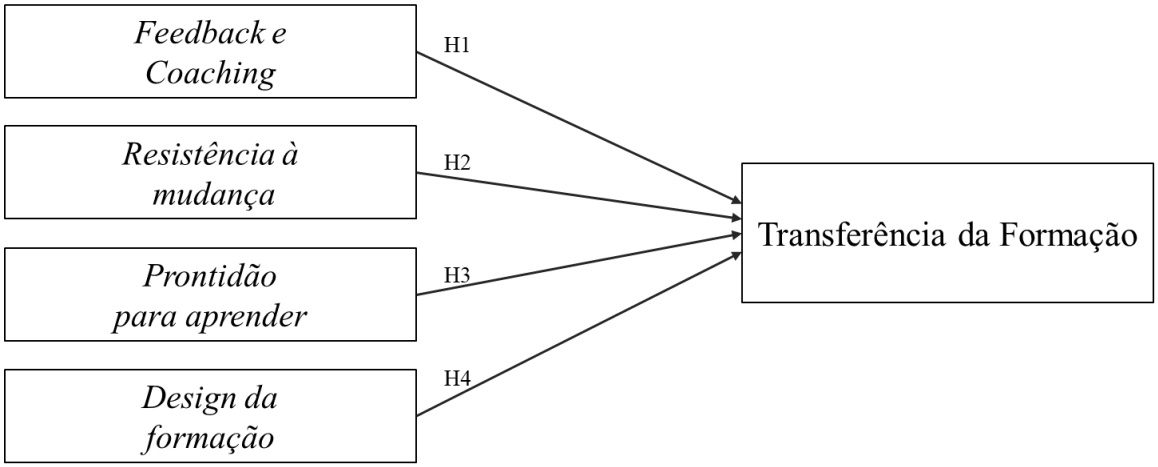

Figura 3 - Modelo de Análise

Espera-se relacionar as dimensões de estudo com a eficácia da transferência e assim contribuir para a investigação desta temática. O plano de pesquisa poderá ter vantagens do ponto de vista metodológico, assim como vantagens devido à avaliação da transferência em momentos diferentes. Este plano permite acompanhar o processo de transferência desde as perspetivas/crenças iniciais dos formandos antes da formação, no pós formação e três semanas após a mesma. Desta forma, será possível reduzir o risco de enviesamento da avaliação, uma vez que estão garantidas três fases para esta em vez de uma só.

Capítulo 4

Abordagem Metodológica

Optou-se por um estudo quantitativo aplicado através de questionários. O propósito do mesmo consiste na realização de uma análise da transferência da formação para o local de trabalho através de uma abordagem de caráter longitudinal.

4.1. Participantes

O presente estudo baseia-se na aplicação de três questionários aplicados a colaboradores de diversas empresas. Trata-se de uma amostra não probabilística de conveniência, uma vez que as empresas foram escolhidas. Todos os indivíduos cumprem o requisito de participação numa ação de formação realizada pela sua empresa. A amostra é de 115 indivíduos, maioritariamente de empresas no ramo da consultadoria, banca e empresas multinacionais.

Da análise demográfica da amostra observam-se os seguintes aspetos: 63 respondentes são do sexo feminino (54,8%) e 52 do sexo masculino (45,2%). As idades dos formandos que responderam aos questionários compreendeu idades desde os 19 anos e os 58, sendo a idade média de 31 anos.

4.2. Recolha de Dados

Os dados relativos à amostra de 115 indivíduos foram recolhidos através de questionários aplicados em três momentos diferentes. Foi pedida autorização aos vários diretores de Recursos Humanos ou responsáveis pela área da formação de cada empresa para a aplicação dos questionários ao longo do tempo, para poder acompanhar as ações de formação realizadas (Blume *et al.*, 2017).

A aplicação dos questionários foi realizada em diferentes momentos, tendo sido dois deles respondidos presencialmente, no local da formação, e o último de forma *on-line*. Sendo estes: três momentos diferentes: **Tempo 1 (T1)** – antes da formação, foi pedido que os formandos respondessem relativamente à sua perceção sobre a formação, incluindo também questões demográficas; **Tempo 2 (T2)** – após terminar a formação, respondendo relativamente à sessão de formação que os formandos assistiram e às metas

pessoais para a transferência da formação para o local de trabalho; **Tempo 3 (T3)** – três semanas após a formação, foi pedido que respondessem sobre a formação realizada e sobre a sua eficácia face às metas de transferência da formação identificadas pelos próprios, como ilustrado na Figura 4.

	QUESTIONÁRIO 1	QUESTIONÁRIO 2	QUESTIONÁRIO 3
Tempo	Antes da formação	Depois da formação	3 semanas após a formação
Preenchimento do questionário	Presencial	Presencial	*On-line*

Figura 4 – Aplicação dos questionários.

A participação neste estudo foi voluntária e foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Na expectativa de fazer um seguimento da ação de formação ao longo do tempo, por razões exclusivamente estatísticas e para pertinência do estudo, foi pedido aos formandos que criassem um código só conhecido pelos próprios para posteriormente se poder fazer o emparelhamento dos questionários.

4.3. Instrumento de Recolha de Dados

Ao tratar-se de um estudo quantitativo, a ferramenta utilizada para a recolha de dados foi o questionário (Hill & Hill, 1998). Os questionários baseiam-se em questões validadas na literatura (Fillery-Travis & Passmore, 2011; Hughes *et al.*, 2015; Erlingsson & Brysiewicz, 2017). A escala de resposta utilizada foi a escala de tipo Likert na qual o número 1 corresponde a "Discordo totalmente" e o número 5 a "Concordo Totalmente".

Nos três questionários foram abordadas diversas questões relativas a três dimensões: "Contexto de trabalho", "Motivação para transferir a aprendizagem" e "Utilidade da formação e capacidade para transferir a aprendizagem".

O questionário T1, antes da formação, visou obter a opinião de cada formando sobre diversos aspetos relacionados com a formação profissional e aplicado pessoalmente antes da sessão de formação começar. O questionário compreende questões sobre:

a) **Contexto de trabalho**. O questionário compreendeu perguntas sobre *feedback e coaching* (*e.g.*, "Geralmente, a minha chefia encontra-se comigo para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na

formação") e *resistência à mudança* (*e.g.*, "Na minha empresa hesita-se quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas").

b) **Motivação para transferir a aprendizagem**. As questões analisadas recaíram sobre *transferência da formação* (*e.g.*, "O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi").

a) **Características sociodemográficas** sobre os indivíduos - sexo, idade, habilitações académicas – e características organizacionais – antiguidade e hierarquia na empresa.

O questionário T2, aplicado imediatamente após a sessão da formação, visou obter a perceção e opinião dos formandos sobre a sessão de formação e a sua abertura face à transferência dos conhecimentos adquiridos na sessão para o local de trabalho. Aplicado no final da sessão de formação foi preenchido pessoalmente. As dimensões analisadas foram as seguintes:

a) **Utilidade da formação e capacidade para transferir a aprendizagem**. Relativamente a esta dimensão as questões focaram-se em questões sobre o *design da formação* (*e.g.,* "Utilizaram-se exemplos que me mostraram como poderia usar a aprendizagem na minha função".

b) **Motivação para transferir a aprendizagem**. As questões abordaram a *prontidão para aprender* (*e.g.,* "O que foi ensinado na formação corresponde às exigências da minha função").

O questionário T3, aplicado três semanas após a sessão de formação, pretendeu avaliar o impacto da formação nos indivíduos fazendo-os relembrar questões essenciais e avaliando a autoeficácia das metas propostas por cada indivíduo na transferência da formação para o local de trabalho. Este questionário foi preenchido de forma digital, submetendo o questionário *on-line*. As questões incidiram:

a) **Utilidade da formação e capacidade para transferir a aprendizagem**. Integra questões sobre o *design da formação* (*e.g.,* "Tenho usado os materiais dados na formação com confiança na execução do meu trabalho").

b) **Motivação para transferir a aprendizagem.** Questões que possibilitam avaliar a *prontidão para aprender* (*e.g.,* "O que foi ensinado na formação corresponde às exigências da minha função").

4.4. Operacionalização das Variáveis

De forma a ser possível uma análise sobre a transferência da formação para o local de trabalho, este estudo trata de analisar em que medida a transferência da formação é afetada por diversas dimensões. Foram consideradas como variáveis preditoras as seguintes: *feedback* e *coaching, resistência à mudança, prontidão para aprender e design da formação.*

A escala de resposta utilizada para todas as variáveis foi a escala de tipo Likert na qual o número 1 corresponde a "Discordo totalmente" e o número 5 a "Concordo Totalmente".

Na Figura 5 podem observar-se as dimensões analisadas em cada questionário que foi aplicado aos formandos.

	QUESTIONÁRIO 1	**QUESTIONÁRIO 2**	**QUESTIONÁRIO 3**
Tempo	Antes da formação	Depois da formação	3 semanas após a formação
Variáveis analisadas	*Feedback e coaching*	Prontidão para aprender	Transferência da formação
	Resistência à mudança	*Design* da formação	

Figura 5 – Dimensões avaliadas nos questionários T1, T2 e T3.

A dimensão *feedback e coaching,* encontra-se inserida na dimensão do "contexto de trabalho". Criada a partir da dimensão *feedback* e monitorização, esta dimensão procura analisar em que medida é que os colaboradores recebem *feedback* e suporte para melhorarem o seu desempenho na formação, seja esta vinda por colegas ou superiores. Utilizaram-se quinze itens de análise como "As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho", "Tenho regularmente conversas com outros colegas sobre como melhorar o meu desempenho" ou "A minha chefia costuma reunir comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação". A dimensão em estudo, revelou ter uma consistência interna elevada[7] e apresenta uma média ligeiramente acima do valor médio (*M*=3,30).

[7] Medida através do Alfa de Cronbach (.800).

A dimensão *resistência à mudança*, trata de analisar em que medida as normas prevalentes no grupo dominante são percecionadas pelos indivíduos para resistir ou evitar a utilização no trabalho das competências desenvolvidas na formação. A dimensão foi medida através de seis itens como por exemplo "As pessoas com quem trabalho geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que os novos métodos aprendidos na formação" ou "As pessoas da minha empresa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas". A resistência à mudança apresentou uma consistência interna elevada[8], tendo por sua vez um valor médio (*M*=3.00).

A dimensão *prontidão para aprender* traduz a medida em que os colaboradores estão preparados para integrar e participar na formação. Esta dimensão foi incorporada duas vezes no questionário "O que foi ensinado na formação corresponde às exigências da minha função". Apresenta uma média de 3,78 e tem uma consistência interna aceitável[9].

A dimensão *design da formação* diz respeito ao ajustamento dos conteúdos da formação às exigências do trabalho bem como às práticas pedagógicas durante a formação e os conteúdos. Utilizaram-se quatro indicadores dos quais "As atividades e exercícios usados ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho aquilo que aprendi", "Utilizaram-se exemplos que me mostraram como poderia usar a aprendizagem na minha função" e "O modo como se utilizaram os materiais na formação fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los". A sua consistência interna é aceitável[10] e a média da variável foi de 3,92.

A dimensão dependente (ou de critério) deste estudo corresponde à *transferência da formação.* Baldwin & Ford (1988) definem a dimensão como o grau em que os formandos aplicam de forma efetiva os conhecimentos, competências e atitudes adquiridas na formação. Não esquecendo a importância da avaliação tanto da formação como da transferência e o peso das variáveis preditoras da transferência. Esta dimensão foi operacionalizada no Tempo 1 (T1) e Tempo 2 (T2) enquanto crença de que o esforço realizado para transferir para o trabalho o que foi aprendido na formação conduzirá a mudanças vantajosas no desempenho. No Tempo 3 (T3) foi operacionalizada enquanto perceção de melhoria efetiva do desempenho. Assim, os itens nos três tempos são os mesmos, variando o tempo verbal, como, por exemplo no seguinte item: "Esta ação de

[8] Medida através do Alfa de Cronbach (.810).
[9] Medida através do Alfa de Cronbach (.609).
[10] Medida através do Alfa de Cronbach (.631).

formação vai contribuir para aumentar a minha produtividade pessoal" (T1 e T2), e "A ação de formação está a contribuir para aumentar a minha produtividade pessoal" (T3). Foi operacionalizada através de sete itens para averiguar a dimensão. A consistência interna de medição desta variável é boa[11].

[11] Medida através do Alfa de Cronbach (.737).

Capítulo 5

Resultados

No presente capítulo, será apresentado o estudo realizado assim como os seus resultados através da análise regressão linear múltipla, de modo a analisar a transferência da formação para o local de trabalho. Tendo como finalidade averiguar a relação das dimensões de estudo com a transferência da formação, a análise regressão linear múltipla permitirá verificar a variância explicada da transferência pelas dimensões preditoras e identificar quais as dimensões que explicam e têm impacto direto na transferência.

Uma vez que se pretende avaliar a transferência da formação através da relação com outras dimensões, optou-se pelo modelo da regressão linear múltipla pois assume-se que existe uma relação linear entre a transferência e as demais dimensões apresentadas ao longo deste estudo. Espera-se que o *feedback e coaching*, a *resistência à mudança*, a *prontidão para aprender* e o *design da formação* expliquem a variação da *transferência* para o local de trabalho após a formação. Foram inseridas como variáveis de controlo o *sexo* e a *idade* de forma a poder testar se estas estão significativamente relacionadas com a *transferência da formação*.

5.1. Análise Descritiva e Relações entre as Variáveis

Antes de analisar as hipóteses do estudo, é apresentada a análise descritiva assim como a análise à normalidade dos variáveis. Como se pode verificar no Anexo 1, os valores apresentados não se desviam dos parâmetros aceitáveis de assimetria e achatamento, concluindo-se assim que as variáveis apresentam uma distribuição aproximadamente normal.

Na Tabela 1 apresentam-se as médias, desvios-padrão, consistência interna (*alfa* de Cronbach) e correlações[12] entre as variáveis. Pode-se observar através da Tabela 1 que as dimensões se encontram acima ou muito perto da média, constatando apenas valores relativamente mais baixos na *resistência à mudança* (*M*=3.00).

A dimensão do *design da formação* é a variável que mais gera concordância entre todos os indivíduos (*M*=3.92), sendo que se trata de uma dimensão que influencia as

[12] Coeficiente de Pearson.

necessidades dos formandos, ou seja, o *design da formação* encontra-se positivamente relacionado com a transferência da formação.

As dimensões apresentam uma correlação significativa e positiva com a variável dependente. A variável *prontidão para aprender* apresentou a correlação mais forte com a *transferência da formação* (r=.52; p<.00), e a menos correlacionada foi com a *resistência à mudança* (r=-.01). Verificam-se simultaneamente correlações significativas entre *transferência do trabalho* e *design da formação* (r=.36; p<.00), *transferência do trabalho* e *feedback e coaching* (r=.33; p<.00), entre o *design da formação* e a *prontidão para aprender* (r=.52; p<.00), entre o *design da formação* e o e *feedback e coaching* (r=26; p<.05) e entre *prontidão para aprender* e *feedback e coaching* (r=.26; p<.00). Analisando a Tabela 1, verifica-se também que a correlação entre as variáveis está de acordo com o esperado pelas hipóteses presentadas neste estudo.

Juntamente com as quatro variáveis preditoras, foram controladas as variáveis sociodemográficos *sexo* e *idade*. Os resultados, suportam que as variáveis de controlo não têm efeito significativo para a transferência da formação (*vide* Anexo 2).

Tabela 1 - Medias, desvios-padrão, consistência interna[13] (α) e correlações.

	DIMENSÕES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	α	(1)	(2)	(3)	(4)
	Sexo	1.45	.60					
	Idade (anos)	31.46	8.99					
(1)	*Feedback e Coaching*	3.30	.40	.80				
(2)	*Resistência à mudança*	3.00	.24	.81	.03			
(3)	*Prontidão para aprender*	3.78	.80	.61	.26**	.06		
(4)	*Design da formação*	3.92	.49	.63	.26*	-.03	.52***	
(5)	*Transferência da formação*	3.60	.59	.74	.33***	-.01	.52***	.36***

Nota: *p<.05; **p<.01; ***p<.00

Sexo: (1=Feminino, 2= Masculino)

[13] Alfa de Cronbach.

5.2. Teste de Hipóteses

Para analisar as hipóteses recorreu-se a regressões linear múltiplas com as variáveis preditoras - *feedback* e *coaching, resistência à mudança, prontidão para aprender e design da formação-*, variáveis de controlo - *sexo, idade* - e a variável dependente - *transferência para o local de trabalho*.

Relativamente ao modelo de estudo verificou-se que o mesmo explica 32,7% da variação da *transferência da formação* (Tabela 2).

Tabela 2 – Resumo global do modelo de análise

Resumo do Modelo					
Modelo	**R**	**R Quadrado**	**R Quadrado Ajustado**	***Erro padrão da estimativa***	***Sig.***
1	.602(a)	.363	.327	.490	.000

(a) Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Feedback e Coaching, Resistência à mudança, Prontidão para aprender, Design da formação

(b) Variável Dependente: Transferência da formação

Para a realização do teste de hipóteses averiguaram-se os pressupostos de multicolinearidade. Observaram-se os valores de VIF (*Variance Inflactor Factors*) (que devem ser < 4), os valores de tolerância (>.10) e a condição *índex,* apresentando um valor de 26.40 (< 30). Ao estarem verificados os pressupostos (*vide* Anexo 3 e Anexo 4), procedeu-se à análise das hipóteses.

A Tabela 3 apresenta os coeficientes de regressão estandardizados (β), os valores do teste t e os seus níveis de significância (p).

Tabela 3 - Coeficientes de regressão, valores do teste *t* e níveis de significância do Modelo de Regressão para a *transferência da formação para o local de trabalho.*

Coeficientes					
Modelo	**Coeficientes não padronizados**		**Coeficientes padrozinado Beta (β)**	**Teste t aos coeficientes β**	
	B	**Desvio Padrão**		**t**	**p**
Constante	.983	.722			
Sexo	.148	.095	.124	1.551	.124
Idade	.004	.005	.057	.720	.460
Feedback e coaching	.283	.119	.191	2.383	.019
Resistência à mudança	-.142	.190	-.058	.749	.455
Prontidão para aprender	.288	.066	.387	4.385	.000
Design da formação	.232	.105	.196	2.212	.029

(a) Variável Dependente: Transferência da Formação

Tendo em atenção os coeficientes de regressão apresentados (β) na Tabela 3, a dimensão *prontidão para aprender* revelou uma relação positiva e significativa com a *transferência da formação* (β =.387; p<.00). A dimensão *feedback* e *coaching* revela uma relação positiva (β =.191; p<.05), assim como o *design da formação* (β =.196; p<.05).

Assim sendo, os resultados relativos ao modelo de estudo, de que existe uma associação entre a variáveis preditoras e a *transferência do trabalho*, foram as seguintes:

Hipótese 1: O feedback e o coaching no contexto de trabalho está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação para o local de trabalho, no sentido em que quanto maior o feedback e o coaching, maior é a transferência.

Existe uma relação significativa positiva entre o *feedback e coaching* e a *transferência da formação* (β =.283; p<.05); desta forma, valores mais elevados nesta dimensão encontram-se relacionados com maior *transferência da formação para o local de trabalho.*

Hipótese 3: A prontidão para aprender está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto maior a prontidão para aprender, maior é a transferência da formação.

Existe uma relação significativa positiva entre a *prontidão para aprender* e a *transferência da formação* (β =.288; p<.00); desta forma, valores mais elevados nesta dimensão encontram-se relacionados com maior *transferência da formação para o local de trabalho.*

Hipótese 4: O design da formação, está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto melhor a adequação do design à formação, maior é a transferência da formação.

Existe uma relação significativa positiva entre o *design da formação* e a *transferência da formação* (β =.232; p<.05); desta forma, valores mais elevados nesta dimensão encontram-se relacionados com maior *transferência da formação para o local de trabalho.*

Ao apresentarem resultados positivos pode dizer-se que as três variáveis preditoras têm um impacto positivo na dimensão da transferência da formação, de respetivamente β =.283, β =.288 e β =.232 correspondente à ordem de apresentação das mesmas. Não há evidências para a exclusão de qualquer variável deste modelo (p<0,05). A análise suporta que as variáveis de controlo *sexo* (β =.148; p>.05) e *idade* (β =.004; p>.05) não têm efeito significativo na *transferência da formação* (p>.05).

A *Hipótese 2: resistência à mudança está positiva e significativamente relacionada com a transferência da formação, no sentido em que quanto menor a resistência à mudança, maior é a transferência da formação.* Não é suportada uma vez que não apresenta um efeito significativo face à transferência da formação (p>.05).

Assim sendo, da análise do modelo de regressão torna-se evidente a existência de variáveis que são preditoras da *transferência da formação* (p<.05): *feedback e coaching*, *prontidão para aprender* e *design da formação*.

5.3. Preditores da Transferência da Formação para o local de trabalho

O modelo estatístico de regressão a que se chegou permite explicar 32,2% da variação da transferência da formação, F= 19.06, p≤.001 (*vide* Tabela 4).

Tabela 4 – Resumo do modelo de análise final.

Resumo do Modelo							
Modelo	**R**	**R Quadrado**	**R Quadrado Ajustado**	***Erro padrão da estimativa***	***Mudança F***	***Sig. Mudança F***	***Durbin-Watson***
1	.583(a)	.340	.322	.49212	19.060	.000	1,659

(a) Preditores: (Constante), Feedback e Coaching, Prontidão para aprender, Design da formação

(b) Variável Dependente: Transferência da Formação

Na Tabela 5 pode observar-se a importância das variáveis preditoras para a explicação da *transferência da formação.* Sendo, a relação positiva e significativa mais forte a *prontidão para aprender* (β =.387; p<.02), seguida do *feedback* e *coaching* (β =.191; p<.02), e o *design da formação* (β =.191; p<.05).

Tabela 5 – Valores do teste *t* e níveis de significância do modelo de regressão com a *Transferência da Formação para o local de trabalho.*

Coeficientes		
Modelo	**Coeficientes padrozinados**	***p***
	Beta (β)	
Feedback e coaching	.191	.019
Prontidão para aprender	.387	.019
Design da formação	.191	.029

(a) Variável Dependente: Transferência da Formação

Após validados os pressupostos, conclui-se que o modelo de análise é suportado pelas dimensões do estudo (*vide* Anexo 5 e Anexo 6). Assim sendo, apresentam um efeito significativo no processo de transferência da formação para o local de trabalho.

Como tal, com base na revisão de literatura, é possível desenhar um modelo que permita analisar a transferência da formação estudada nesta dissertação. Considerando os três aspetos salientados e incorporados por Baldwin & Ford (1988) no seu modelo de transferência da formação: (a) *Inputs* da formação, (b) *Outputs* da formação e (c) Condições de transferência, foi possível construir o modelo apresentado na Figura 6.

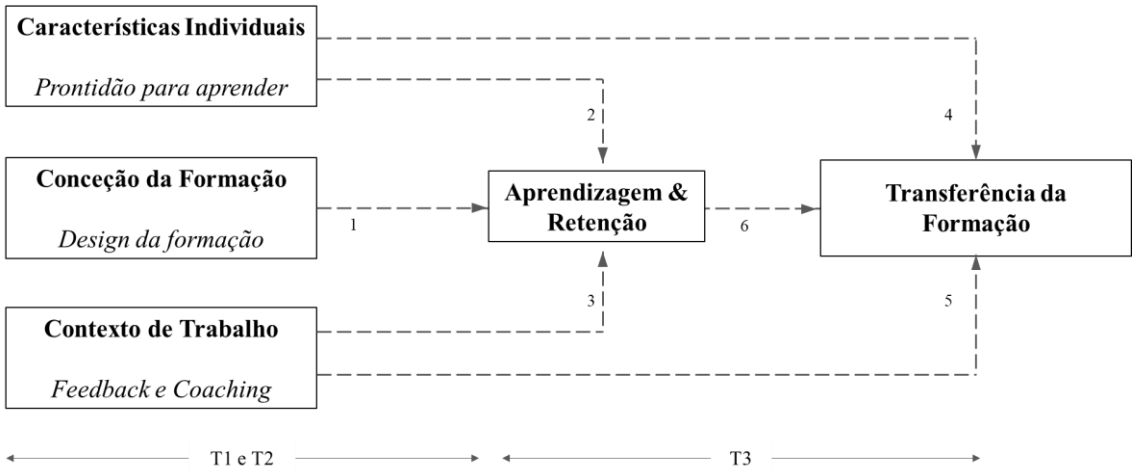

Figura 6 – Modelo de Análise das variáveis preditoras da *Transferência da Formação.*

Relativamente ao elemento determinado pelos autores como *inputs* da formação é possível diferenciar as seguintes dimensões:

(1) Características individuais: *prontidão para aprender*;

(2) Conceção da formação: *design da formação*;

(3) Contexto de trabalho: *feedback e coaching*.

O modelo de estudo, considera um preditor de cada dimensão, o que é uma mais valia visto ter em consideração a avaliação destes tres aspetos.

Os preditores referentes aos *inputs* da formação foram avaliados através dos questionário no Tempo T1 e T2. Por sua vez, três semanas depois, com a realização do questionário T3, foi possível identificar a aprendizagem e retenção dos conhecimentos recebidos na formação através da transferência da formação. Estudando assim os elementos referentes aos *outputs* da formação e às condições de transferência.

Conclui-se, então, que o modelo é suportado pelos três preditores de estudo, e o fator temporal revela ser uma mais valia na sua avaliação e validação (Blume *et al*., 2019).

Capítulo 6

Principais Conclusões

6.1. Principais Conclusões

A presente dissertação revela-se pertinente na medida em que a temática da transferência da formação é de grande importância a nível organizacional (Ford *et al.*, 2018). Este estudo é um pequeno contributo para uma área que tem grande alcance e repercussão na vida das organizações.

Dentro deste âmbito, o objetivo principal proposto é avaliar a transferência da formação para o local de trabalho, através de um estudo de carácter longitudinal, com a avaliação de diversos preditores. Nomeadamente, os preditores que influenciam a transferência da formação - *feedback* e *coaching*, prontidão para aprender e *design* da formação. Como objetivo específico pretende-se analisar os efeitos da *conceção da formação*, a *prontidão para aprender* e o *feedback e coaching* na transferência da formação para o local de trabalho. Sendo, a *transferência da formação* a dimensão preditiva.

Os resultados permitiram concluir que:

(1) O *feedback e coaching*, encontra-se positiva e significativamente relacionadas com a *transferência da formação para o local de trabalho* (β =.283; $p<.05$), tal como tínhamos previsto no início deste estudo. Quer isto dizer, que aqueles formandos que mais presenciem a cultura organizacional, com momentos de *feedback* construtivo e de acompanhamento por parte dos seus supervisores, são os mais motivados para a necessária transferência de conhecimento. Esta conclusão surge em concordância com estudos de Kazbour *et al.* (2013) e Govaerts *et al.* (2017);

(2) A *resistência à mudança*, embora não se tenha considerado no modelo ($p>.05$), pode ser deduzida, implicitamente, ao percecionar como é o processo de transferência da formação: quanto maior a resistência, menor será a transferência. É possível ainda verificar que nos resultados a resistência à mudança não teve impacto significativo. No entanto, este é um aspeto relevante a ter em consideração a nível organizacional no contexto de trabalho e na motivação individual (Blume *et al*., 2010);

(3) A *Hipótese 3* relativa à *prontidão para aprender*, prevê uma relação positiva e significativa com a *transferência da formação*, que foi confirmada, revelando-se assim a preditora mais forte do modelo (β =.288; p<.00). Consequentemente, suporta-se a hipótese. Os formandos que se encontrem mais dispostos e recetivos à aprendizagem, terão uma transferência dos conhecimentos aprendidos, para o local de trabalho, superior à média. Estes resultados suportam os estudos apresentados na da literatura (Blume *et al*., 2010; Huang & Bramble, 2016; Ford *et al*., 2018). Paralelamente, confirma-se a afirmação de que em última instância a decisão de transferir cabe ao formando (Kahn & Girvan, 2017; Baldwin *et al*., 2009; Ford *et al*., 2018);

(4) A *Hipótese 4* (β =.232; p<.05), indica que o *design da formação* está positiva e significativamente relacionada com a *transferência da formação*. Com isto, evidencia-se que a conceção da formação, nomeadamente o ajustamento dos conteúdos da formação às exigências do trabalho, as práticas pedagógicas e os respetivos conteúdos, encontram-se diretamente relacionados com a transferência da formação para o local de trabalho (Georgenson, 1982; Hughes *et al*., 2018);

(5) As variáveis sociodemográficas *sexo* e *idade* foram controladas neste estudo, não existindo uma relação positiva e significativa com a transferência da formação para o local de trabalho.

Para analisar as hipóteses apresentadas no modelo do presente estudo realizou-se uma regressão linear múltipla, em que se incluíram as variáveis preditoras. Depois de verificados e analisados os pressupostos da regressão, verificou-se que o modelo de análise para a transferência da formação é suportado positiva e significativamente por três variáveis preditoras, sendo estas: *feedback* e *coaching*, *prontidão para aprender* e *design da formação.*

As variáveis preditoras explicam 32,2% (R^2 ajustado) da variância explicada pela *transferência da formação.* Trata-se de variáveis que se complementam e se enquadram no âmbito organizacional a nível do contexto de trabalho (*feedback* e *coaching*), a nível do relacionamento das características do indivíduo com a motivação para aprender (*prontidão para aprender*) e a nível da conceção da formação, (*design da formação*).

Por fim, foi apresentado o modelo de estudo adequado, onde se encontram inseridas as dimensões, com efeito significativo para a *transferência da formação*. Foi possível concluir que o modelo apresenta diversos preditores com aspetos importantes a

ter em conta no processo formativo e de transferência, incluindo a perspetiva temporal e de aprendizagem (Baldwin & Ford, 1988).

No âmbito da transferência da formação, foram apresentados vários modelos de análise, e ainda, uma ferramenta de avaliação de carácter longitudinal na transferência da formação. Reforça-se, assim, importância da temática tanto a nível organizacional como individual.

Podem enumerar-se diversas dificuldades neste estudo:

(1) a dificuldade em ter permissão para acompanhar mais de perto o processo formativo, por parte das empresas, ao tratar-se de um tema delicado para as organizações;

(2) a complexidade dos fatores a ter em conta no processo formativo para que esta seja uma mais valia para os formandos;

(3) a dificuldade em acompanhar e aplicar questionários em momentos diferentes.

6.2. Principais Contributos do Estudo

Com base na revisão de literatura, foi possível compreender que a transferência da formação é uma temática atual e um desafio para as organizações. A dificuldade da sua aplicabilidade é condicionada por diversos fatores, requer uma maior atenção por parte dos académicos e dos profissionais.

Os principais contributos desta dissertação são os seguintes:

(1) a identificação de variáveis que explicam a transferência da formação que se enquadram no âmbito organizacional, a nível do contexto de trabalho (*feedback* e *coaching*), a relação das características do indivíduo com a motivação para aprender (*prontidão para aprender*), e a nível da conceção da formação (*design da formação*);

(2) a construção de um modelo que permite acompanhar a formação e a sua transferência, com uma perspetiva de carácter longitudinal. Assim, foram aplicados questionários em três tempo: T1 – antes da formação, T2 – depois da formação; T3 – três semanas após a formação (Baldwin & Ford, 1988; Blume *et al.,* 2017);

(3) o auxílio na compreensão dos vários aspetos a ter em conta no processo formativo - antes, durante e depois da sessão de formação.

Outra contribuição interessante para a perceção do processo de formação e de transferência, tendo em conta a revisão de literatura mencionada, seria a introdução de entrevistas aos vários sujeitos implicados no processo - chefia, supervisores, formadores e formandos – com a possibilidade de acompanhar a formação através de pequenas reuniões posteriores.

A incorporação destas dimensões no modelo e a sua análise permitem um estudo mais completo, através da integração de diversas perspetivas no processo de transferência e da proximidade com as várias partes implicadas no processo (Baldwin *et al*., 2017). Pode dizer-se que se abre uma porta para o estudo das dimensões que impliquem várias variáveis, de forma a considerar cada indivíduo um sujeito ativo no processo de transferência como evidencia Baldwin *et al.* (2017).

A análise destas dimensões possibilita relações com outros aspetos, dando maior atenção aos sujeitos implicados no processo, articulando formadores e formandos, e acompanhando de perto, ao longo do tempo, os objetivos atingidos por cada participante.

Se as mudanças nas empresas forem submetidas a um processo de planeamento estratégico da formação, haverá vantagens acrescidas no processo de transferência. A formação e a transferência, quando são consideradas peças fundamentais para as organizações na gestão da mudança, surgem como uma estratégia de melhora contínua que acaba por ser apropriada pela cultura organizacional, e como tal, incorporada no clima de trabalho. O ambiente da transferência da formação torna-se, então, um espaço para a discussão de ideias, reflexão, *feedback* e *coaching*, onde as oportunidades surgem em alavancagem e tornam propícias a inovação, a criatividade e a melhoria da qualidade no âmbito dos processos e dos objetivos a atingir por parte da organização.

A compreensão dos sujeitos face ao conceito e à importância da transferência pode ser variável. No entanto, regra geral, a formação e a transferência são consideradas, pelos formandos, como uma mais valia, uma vantagem organizacional e pessoal, que facilita a sua assimilação nas formações e a sua aplicação na transferência do conhecimento em contexto de trabalho.

A perceção de um *a priori* e um *a posteriori* de cada formação deve ser uma preocupação constante por parte das chefias de topo/supervisores/responsáveis pelos RH. Se os indivíduos percecionam uma mudança positiva, isso aumentará a sua motivação e facilitará a melhoria do processo de transferência para o local de trabalho, que por sua

vez se refletirá no melhor desempenho da organização e nos seus resultados qualitativos e quantitativos.

Responde-se, assim, ao desafio de tornar a transferência da formação parte integral do clima e da cultura organizacional.

A estratégia metodológica utilizada aproxima a conceção do modelo à realidade em estudo. Esta aproximação deve-se à avaliação em vários momentos no tempo, mas também, devido ao facto de as dimensões avaliadas abrangerem vários aspetos da cultura organizacional das empresas e crenças individuais face à formação e à transferência. O presente estudo pode ser aplicado e seguido em qualquer análise de transferência da formação organizacional, podendo assim contribuir para a construção de um processo de aprendizagem completo (com base na literatura mencionada) e na sua aplicabilidade (a avaliação da transferência da formação).

Com este estudo, pretende-se também alertar para as questões mais pertinentes da transferência da formação para o contexto de trabalho. Por exemplo, podemos considerar, entre outros, a monitorização e a incorporação de momentos de reflexão.

Apresentam-se ainda algumas linhas para futuras investigações:

(1) a realização de um estudo de carácter longitudinal num maior espaço de tempo;
(2) a incorporação de uma avaliação qualitativa;
(3) a comparação dos objetivos da formação determinados pelo formador/gestor de topo com os objetivos de transferência identificados pelos formandos;
(4) a realização de entrevistas aos vários sujeitos implicados no processo de formação e transferência, tais como: supervisores, formadores e formandos;
(5) o modo com é transmitida a importância das formações aos formandos para percecionarem a formação como uma vantagem;
(6) a avaliação do impacto das sessões de formação na transferência (*e.g.*, utilização de estudo de caso adequados à realidade da função);
(7) a medição do impacto das mudanças *alfa, beta* e *gama*.

Como se antevê, por este trabalho de pesquisa aqui apresentado, as perspetivas que se abrem são muito amplas e diversificadas, pelo que novos estudos e trabalhos de pesquisa serão um enriquecimento para uma melhor perceção do processo formativo e de transferência da formação para o local de trabalho.

Bibliografia

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, *60*, 451–474.

Albuquerque, V. S., Gomes, A. P., Rezende, C. de, Sampaio, M. X., Dias, O. V., & Lugarinho, R. M. (2008). A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. *Rev bras educ méd*, *32*(3), 356–62.

Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett Jr, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, *50*(2), 341–358.

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

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988–2008: An updated review and agenda for future research. *International review of industrial and organizational psychology*, *24*(1), 41–70.

Baldwin, T. T., Kevin Ford, J., & Blume, B. D. (2017). The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 17–28. https://doi.org/10.1002/hrdq.21278

Barry Issenberg, S., Mcgaghie, W. C., Petrusa, E. R., Lee Gordon, D., & Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical teacher*, *27*(1), 10–28.

Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1998). Beyond strategic planning to organization learning: Lifeblood of the individualized corporation. *Strategy & Leadership*, *26*(1), 34–39.

Bates, R., Holton III, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, *15*(5), 549–569.

Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1998). Human resources strategies, complementarities, and firm performance. *SUNY Buffalo: Unpublished manuscript*.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied psychology*, *93*(2), 296.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, *36*(4), 1065–1105.

Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2017). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*.

Blume, B. D., Kevin Ford, J., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, *29*(2), 270–283. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004

Boyatzis, R., & Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*.

Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training: Action-Packed Strategies To Ensure High Payoff from Training Investments.* ERIC.

Brown, D. R., & Harvey, D. (2006). Organization development. *Seven Edition, Pearson Education*, *166*.

Brown, K. G., & Sitzmann, T. (2011). *Training and employee development for improved performance.*

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick*. Harvard University Press.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, *6*(3), 263–296.

Burke, L. A., Hutchins, H. M., & Saks, A. M. (2013). Best practices in training transfer. *The psychology for business success*, *3*, 115–132.

Burke, L. A., & Saks, A. M. (2009). Accountability in training transfer: Adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 382–402.

Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Sage Publications.

Caetano, A., Silva, S. A. da, Tavares, S. M., & Santos, S. C. (2014). *Formação e Desenvolvimento Organizacional – Abordagens e Casos Práticos em Portugal*. Obtido de https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/formacao-e-desenvolvimento-organizacional--abordagens-e-casos-praticos-em-portugal/22020

Caetano, A., & Tavares, S. (2000). *Tendências na mudança organizacional e tensões na gestão de pessoas*.

Caetano, A., & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. *Avaliação da Formação–Estudos em Organizações Portuguesas*, 19–37.

Campbell, J. J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness.*

Cheney, D., Elston, R., MacDonald, B., Kinnan, K., & Suhrbier, A. (2001). Summer mortality of the Pacific oyster Crassostrea gigas: Influences of culture methods, site conditions, and stock selection. *Aquaculture*.

Cinite, I. (2006). *Measurement of percieived organizational readiness for change and employees' attitudes toward change in the public sector* (PhD Thesis). Carleton University.

Cohen, D. J. (2015). HR past, present and future: A call for consistent practices and a focus on competencies. *Human Resource Management Review*, *25*(2), 205–215.

Collins, D. B., & Holton III, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human resource development quarterly*, *15*(2), 217–248.

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

Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel psychology*, *59*(3), 501–528.

Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Formação Profissional*, *8*(9).

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*(1), 4–58.

Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, *14*(4), 369–387.

Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, *31*(1), 39–56.

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *5*, 201–225.

Govaerts, N., & Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, *12*, 77–93.

Govaerts, N., Kyndt, E., Vreye, S., & Dochy, F. (2017). A Supervisors' Perspective on Their Role in Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(4), 515–552. https://doi.org/10.1002/hrdq.21286

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103–120.

Hawley, J. D., & Barnard, J. K. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry. *Human resource development international*, *8*(1), 65–80.

Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*.

Hollander, E. P., & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American psychologist*, *45*(2), 179.

Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, *7*(1), 5–21.

Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K., & Baldwin, T. T. (2015). A tale of two transfers: Disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of Business and Psychology*, *30*(4), 709–732.

Huang, J. L., & Bramble, R. J. (2016). Trait, state, and task-contingent conscientiousness: Influence on learning and transfer. *Personality and Individual Differences*, *92*, 180–185.

Hughes, A. M., Zajac, S., Spencer, J. M., & Salas, E. (2018). A checklist for facilitating training transfer in organizations: A checklist for facilitating training transfer in organizations. *International Journal of Training and Development*, *22*(4), 334–345. https://doi.org/10.1111/ijtd.12141

Hurt, J. S. (2016). *Elementary schooling and the working classes, 1860-1918*. Routledge.

Kahn, J. D., & Girvan, E. J. (2017). Applying rules and standards accurately: Indeterminacy and transfer among adult learners. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 87–112.

Kazbour, R. R., McGee, H. M., Mooney, T., Masica, L., & Brinkerhoff, R. O. (2013). Evaluating the impact of a performance-based methodology on transfer of training. *Performance improvement quarterly*, *26*(1), 5–33.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, *78*(2), 311.

Lancaster, S., Di Milia, L., & Cameron, R. (2013). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, *25*(1), 6–22.

Latham, G. P., & Wexley, K. N. (1991). *Developing and training human resources in organizations*. New York, NY: HarperCollins.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence.". *American psychologist*, *28*(1), 1.

Meyer, E., Lees, A., Humphris, D., & Connell, N. A. D. (2007). Opportunities and barriers to successful learning transfer: Impact of critical care skills training. *Journal of Advanced Nursing*, *60*(3), 308–316.

Miguel, A. C., Caetano, A., Fonseca, M. J., Velada, R., & Reis, C. V. (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em organizações portuguesas*.

Nascimento, G. (2015). Formação: Uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual. *Ferreira, Aristides Isidoro et al. GRH para Gestores, Lisboa, Editora RH*, 199–246.

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of management review*, *11*(4), 736–749.

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

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European journal of work and organizational psychology*, *15*(1), 73–101.

Pfeffer, J. (1994). Competitive advantage through people. *California management review*, *36*(2), 9.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual review of psychology*, *52*(1), 471–499.

Santos, J. P., Caetano, A., & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *The Leadership Quarterly*, *26*(3), 470–484. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.02.010

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, *44*(2), 732–756.

Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How leaders can get the most out of formal training: The significance of feedback-seeking and reflection as informal learning behaviors. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 29–54.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, *12*(2), 257–285.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, *43*(1), 399–441.

Ulrich, K. (1995). The role of product architecture in the manufacturing firm. *Research policy*, *24*(3), 419–440.

Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of management review*, *20*(3), 510–540.

van der Klink, M. R., & Streumer, J. N. (2002). Effectiveness of on-the-job training. *Journal of European Industrial Training*, *26*(2/3/4), 196–199.

Van Merriënboer, J. J. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Educational Technology.

Van Merrienboer, J. J., Kester, L., & Paas, F. (2006). Teaching complex rather than simple tasks: Balancing intrinsic and germane load to enhance transfer of learning. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, *20*(3), 343–352.

Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho, Lisboa, ISCTE* (PhD Thesis). Tese de doutoramento.

Weaver, S. J., Rosen, M. A., Salas, E., Baum, K. D., & King, H. B. (2010). Integrating the science of team training: Guidelines for continuing education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *30*(4), 208–220.

Wenzel, R., & Cordery, J. (2014). *Training Transfer Research: A Manager's Guide and Bibliography Training Transfer Research A Manager's Guide and Bibliography*.

Yamnill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human resource development quarterly*, *12*(2), 195–208.

Yelon, S. L., Ford, J. K., & Anderson, W. A. (2014). Twelve tips for increasing transfer of training from faculty development programs. *Medical teacher*, *36*(11), 945–950.

Zapp, L. (2001). Use of multiple teaching strategies in the staff development setting. *Journal for Nurses in Professional Development*, *17*(4), 206–212.

Anexos

Anexo 1 - Tabela com a avaliação da normalidade

Estatística Descritiva		
	Assimetria	**Curtose**
Sexo	.195	-1.997
Idade	1.131	.617
Feedback e coaching	-.081	.419
Resistência à mudança	.119	-.445
Prontidão para aprender	-.617	.117
Design da formação	-.067	.907

(a) Variável Dependente: Transferência da Formação

Anexo 2 - Tabela com as correlações das variáveis preditoras da Transferência da Formação.

VARIABLES		Sexo	Idade	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
Sexo	*Pearson Correlation*	1.000	.133	-.144	-.015	-.037	-.188	.046
	sig		.079	.062	.436	.347	.022	.312
	N	115	115	115	115	115	115	115
Idade	*Pearson Correlation*	.133	1.000	-.063	.094	-.099	-.026	.011
	sig	.079		.252	.160	.147	.391	.455
	N	115	115	115	115	115	115	115
(1) ***Feedback e Coaching***	*Pearson Correlation*	-.144	-.063	1.000	.026	.261	.176	.326
	sig	.062	.252		.392	.002	.030	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115
(2) ***Resistência à mudança***	*Pearson Correlation*	-.015	.094	.026	1.000	.057	.099	-.012
	sig	.436	.160	.392		.273	.147	.450
	N	115	115	115	115	115	115	115
(3) ***Prontidão para aprender***	*Pearson Correlation*	-.037	-.099	.261	057	1.000	.448	.522
	sig	.347	.147	.002	.273		.147	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115
(4) ***Design da formação***	*Pearson Correlation*	-.188	-.026	.176	.099	448	1.000	.398
	sig	.022	.391	.030	.147	.000		.000
	N	115	115	115	115	115	115	115
(5) ***Transferência da formação***	*Pearson Correlation*	.046	.011	.326	-.012	.522	.398	1.000
	sig	.312	.455	.030	.450	.000	.000	
	N	115	115	115	115	115	115	115

Anexo 3 - Verificação dos pressupostos de multicolinearidade

Coeficientes		
Modelo	**Estatísticas de colinearidade**	
	Tolerância	**VIF**
Constante		
Sexo	.929	1.076
Idade	.961	1.040
Feedback e coaching	.911	1.097
Resistência à mudança	.980	1.020
Prontidão para aprender	.752	1.329
Design da formação	.762	1.312

(a) Variável Dependente: Transferência da Formação

Anexo 4 – Teste ANOVA: validade global do modelo.

ANOVA						
SOMA DOS QUADRADOS			**df**	**QUADRADO MÉDIO**	**Z**	***Sig.***
Modelo	*Regressão*	11.642	4	2.911	11.006	.000
	Resíduos	29.088	110	.264		
	Total	40.730	114			

(a) Preditores: (Constante), Feedback e Coaching, Prontidão para aprender, Design da formação

(b) Variável Dependente: Transferência da Formação

Anexo 5 – Resultados do Teste t aos coeficientes das variáveis preditoras: *feedback e coaching, prontidão para aprender* e *design da formação.*

Diagnóstico de Colinearidade		
Dimensão	**Autovalor**	**Índice de Condição**
1	3.955	1.000
2	.027	12.097
3	.012	18.295
4	.006	26.401

(a) Variável Dependente: Transferência da Formação

Anexo 6 – *Verificação dos pressupostos de multicolinearidade* das variáveis preditoras: *feedback e coaching, prontidão para aprender* e *design da formação.*

Coeficientes		
Modelo	**Estatísticas de colinearidade**	
	Tolerância	**VIF**
Constante		
Feedback e coaching	.796	1.257
Prontidão para aprender	.927	1.078
Design da formação	.765	1.307

a. Variável Dependente: Transferência da Formação