



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

DISPOSITIVO DE REFORÇO DA TRANSFERÊNCIA DE
APRENDIZAGEM EM FORMAÇÃO

Ricardina Maria Ribeiro Mendes Gonçalves

Projecto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Comportamento Organizacional

Orientador: Professor Doutor Eduardo Simões

ISCTE-IUL

Outubro de 2010

Agradecimentos

Aos meus maravilhosos filhos, Tiago e Paulo.

A ti, adorado Tiago, presente sempre, infinitamente lindo. O nosso incondicional amor assim se perpetua...

A ti, adorado Paulo, pelo amor e generosidade, e por lutares comigo, tão nobremente.

Aos meus queridos pais, pelo amor, apoio emocional e incentivo. Ao meu irmão, por todo o carinho e estímulo, nesta caminhada.

Ao Professor Doutor Eduardo Simões, por me transmitir um sentido pragmático que teimava em desviar-se deste meu percurso. Pela orientação rigorosa e disponibilidade demonstrada, que contribuíram, tão valiosamente, para a minha aquisição e enriquecimento de conhecimentos.

Às minhas caras colegas do Mestrado em Comportamento Organizacional, Júlia Marçal, Paula Silva e Ana Vicente, pelo companheirismo e apoio que sempre me manifestaram.

Aos membros da organização sobre o qual este projecto incide, que se disponibilizaram para cooperar, construtivamente, na elaboração do mesmo.

A todos os familiares e amigos que, de uma maneira ou de outra, foram importantes neste percurso.

Resumo

Este projecto visa aumentar o grau de transferência de aprendizagem da formação num grupo composto por 10 indivíduos pertencentes ao departamento de *customer service* de uma multinacional americana. Para o efeito se proporá o melhoramento de variáveis organizacionais como Suporte da Organização, Suporte da Chefia e Suporte dos Pares, bem como, uma maior Adequação da Formação às Necessidades dos formandos, utilizando diferentes métodos de treino e melhores estratégias pedagógicas. Com esse propósito recolheremos as opiniões do grupo-alvo, obtendo também as perspectivas do seu supervisor, pares e indivíduos pertencentes às estruturas funcionais relacionadas. Com o objectivo de triangular as opiniões, criaremos 5 instrumentos a aplicar em diversos momentos. Ao conduzirmos este projecto, também tencionamos analisar os resultados implicados e o impacto derivado da aplicação dos novos dispositivos metodológicos que se pretende venham a aumentar a transferência da aprendizagem de formação no grupo, melhorando os processos de comunicação e o sucesso global da organização. Assim agindo, retiraremos um outro sentido prático deste trabalho, que consiste na promoção de futuros desenvolvimentos acerca do processo de transferência de aprendizagem da formação no local de trabalho.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Formação, Transferência, Suporte à Transferência de Aprendizagem, Avaliação da Transferência de Aprendizagem.

3410 Professional Education & Training
3660 Organizational Behavior

Abstract

This project aims to improve the training transfer level of 10 individuals who compose the customer service department of an American multinational. With that goal we will propose the improvement of organizational variables such as Organizational Support, Supervisor Support and Peers Support, as well as Training Adjustment to the Needs, by using new methods and instructional strategies. We'll enquire the individuals belonging to the focus group and gather prospects from their supervisor and peers, as well as from functional related structures' people. With evaluation intentions, we will construct 5 instruments to triangulate respondents' opinions, which will be applied in different moments. By conducting this project, our goal is also to analyse the implied results and impact caused by the application of the new methodological devices which are intended to increase the transfer of training in the group, improving the communication processes and the organization global success. Acting this way, we'll acquire another practical meaning from this work, which consists of promoting new future developments on training transfer processes in the workplace.

Key-words: Learning, Training, Transfer, Training Transfer Support, Training Transfer Evaluation.

3410 Professional Education & Training
3660 Organizational Behavior

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Fundamentação empírica.....	2
2.1. Modelo de aprendizagem de Kirkpatrick.....	2
2.2. Transferência da aprendizagem.....	3
3. Fase conceptual do Projecto.....	5
3.1. Âmbito de intervenção.....	5
3.1.1. A Organização - Origem e mudança.....	6
3.1.2. Estrutura e organigrama do departamento.....	7
3.2. Metodologia do projecto.....	8
3.2.1. Grupo-alvo.....	8
3.2.2. Triangulação metodológica.....	8
3.3. Pertinência da proposta de intervenção.....	16
3.4. Objectivos do Projecto.....	17
3.5. Recursos Humanos.....	18
3.5.1. Líder e equipa coordenadora do Projecto.....	18
3.5.2. Patrocinadores/ Influenciadores do Projecto.....	19
3.6. Recursos materiais.....	20
3.7. <i>Benchmark</i>	21
4. Fase de planeamento e organização do Projecto.....	22
4.1. Dispositivos metodológicos a implementar.....	22
4.1.1. Actividades e métodos pedagógicos a implementar.....	33
4.2. Duração e cronograma do projecto.....	37
4.3. Recursos humanos.....	39
4.4. Recursos materiais.....	39
4.4.1. Checklists.....	40
4.4.2. Listas de competências interpessoais.....	40
4.4.3. Instrumentos de avaliação de opinião.....	40
4.4.4. Fichas de acções correctivas.....	40
4.4.5. Salas com suporte informático.....	41
4.5. Avaliação do planeamento do Projecto.....	41

4.6. Objectivos do planeamento.....	41
4.7. <i>Benchmark</i>	42
5. Fase de implementação do Projecto.....	42
5.1. Prática e controlo de actividades.....	42
5.2. Identificação de necessidades no âmbito da implementação do projecto.	44
5.3. Recursos humanos.....	45
5.4. Recursos materiais.....	47
5.5. Avaliação da implementação do Projecto.....	47
5.6. <i>Benchmark</i> da implementação do Projecto.....	49
6. Fase de avaliação de resultados e do impacto do Projecto.....	49
6.1. Transferência do produto do Projecto.....	49
6.2. Avaliação dos resultados.....	50
6.3. Recursos humanos.....	52
6.4. Recursos materiais.....	53
6.5. Procedimentos para aferição da transferência de aprendizagem.....	53
6.6. Desmobilização da equipa coordenadora do projecto.....	55
7. Conclusão.....	56
Referências.....	59

1. Introdução

No actual cenário organizacional, a competitividade manifesta-se para além da gestão dos recursos financeiros ou tecnológicos. Formar colaboradores e promover a transferência da sua aprendizagem, são hoje desafios comuns às empresas que esperam obter processos de mudança eficazes. Tais preocupações opõem-se ao saber estático que durante décadas se instalou em algumas empresas, contribuindo para a sua desestruturação (Le Boterf, 1990).

A literatura evidencia a complexidade do processo de disseminação e gestão do conhecimento em contexto organizacional. Se, por um lado, as dinâmicas que visam a produtividade observam a formação profissional como um dos vectores essenciais ao sucesso organizacional (Caetano, 2007), por outro reconhece-se a existência de desequilíbrios nos níveis de literacia, dentro das organizações (Bates & Holton, 2004).

A maioria dos indivíduos sente necessidade de formação e de transferir a aprendizagem dela resultante para o local de trabalho, visando a eficaz consecução de resultados. Contudo, vários estudos revelam que participar em formação nem sempre implica a transferência linear de conhecimentos, comportamentos ou competências. Como fundamentado por Baldwin e Ford (1988), a transferência de aprendizagem para o local de trabalho manifesta-se através de um rácio bastante diminuto (cerca de 10 por cento).

Buckley e Caple (1998), justificam o referido fracasso, com o facto de alguns formadores verem os seus esforços mal dirigidos nas acções formativas, quer seja pelo seu desconhecimento da verdadeira finalidade da formação, ou por não consciencializarem as dificuldades do contexto organizacional onde actuam.

O actual projecto visa abordar a condução de processos no âmbito da formação profissional que podem potenciar a transferência de aprendizagem de conhecimentos. Para conduzi-lo, valorizaremos o processo interactivo de construção de conhecimento, nas suas componentes individual (Vygotsky, 1978) e colectiva (Levy, 1990).

Vygotsky concebe a formação do conhecimento humano como um processo decorrente da interacção social do indivíduo com o meio. A sua teoria de que os sujeitos

não aprendem isoladamente e que a sociedade ajuda a formatar os processos individuais da mente, trouxe à ciência o conceito de zona de desenvolvimento proximal, o qual se reporta à distância entre os níveis real e potencial de desenvolvimento do sujeito, ou seja, entre aquilo que o indivíduo consegue solucionar sem auxílio de terceiros e o que poderá vir a conseguir, quando enriquecido pela interacção com outros sujeitos.

O nosso trabalho é consideravelmente influenciado pelas ideias de Vygotsky, na medida em que os formadores que nele enquadrámos funcionarão como mediadores que aproximam as competências do formando ao que este vai ser capaz de aprender durante o processo formativo. Pretendemos que esse potencial de mediação esteja igualmente presente no “outro” com o qual cada indivíduo interagirá durante a formação, nomeadamente, pares e chefia.

Pelo exposto se espera contribuir, a partir das ideias projectadas, para que os sujeitos do grupo-alvo confirmem mais significado ao seu processo de formação e incrementem a sua transferência da aprendizagem.

2. Fundamentação empírica

2.1. *Modelo de aprendizagem de Kirkpatrick*

A taxonomia mais utilizada para a avaliação da formação está enunciada por Kirkpatrick (1959, 1996), e compreende quatro níveis – reacções, aprendizagem, comportamento e resultados –, relacionados hierárquica e sequencialmente, entre si.

O primeiro nível deste modelo tem uma componente vulgarmente tida como emocional (Alliger et al., 1997), dado que se reporta à opinião dos formandos relativamente ao que pensam e sentem sobre vários elementos da formação (Kirkpatrick, 1996). Contudo, a literatura tem vindo a admitir a necessidade de distinção entre três tipos de reacções: *afectivas*, de satisfação; instrumentais, *de utilidade* (e.g. Alliger et al., 1997); e reacções à *dificuldade* de aprendizagem (e.g. Warr et al., 1999).

O segundo nível prende-se com o aumento de conhecimentos ou competências, ou com a modificação de atitudes resultante da formação (Kirkpatrick, 1996). Importa

aqui apurar o grau de aprendizagem que foi retida e a aquisição efectiva de comportamentos e competências técnicas e/ou sociais, pelo que a avaliação do conhecimento se deve realizar após a formação, e num estipulado período posterior à mesma (Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999).

O terceiro nível do modelo foca questões comportamentais e tenta avaliar em que medida os formandos aplicam as aprendizagens obtidas na formação, em contexto de trabalho. Nesse sentido, designa-se por comportamento aquilo que é mensurável em termos de desempenho, sendo por tal conceptualizado como transferência de formação (e.g. Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999). A análise desta fase assume contornos comparativos, dado que se pretende aferir se o comportamento dos indivíduos, depois da formação, se diferencia daquele antes manifestado. Este é um processo usualmente veiculado por observações das chefias e dos pares, ou através de auto-relatos dos sujeitos (e.g. Warr et al., 1999).

No quarto nível do modelo de Kirkpatrick, a comparação de dados surge traduzida em resultados para a organização (e.g., aumento de vendas, de lucros, de satisfação do cliente), devendo a sua avaliação ser feita antes e depois da formação. De acordo com o que nos revela a literatura (e.g. Alliger et al., 1997; Warr et al., 1999), esta é uma etapa dificultada por constrangimentos de que são exemplo a dificuldade em obter indicadores adequados ou em isolar certas variáveis contingenciais internas e externas que afectam o desempenho organizacional.

2.2. Transferência da aprendizagem

A transferência de aprendizagem da formação diz respeito ao grau em que os formandos conseguem aplicar, no local de trabalho, conhecimentos, comportamentos ou atitudes adquiridos no processo formativo, mantendo-os ao longo do tempo (Baldwin & Ford, 1988).

As razões que podem afectar o processo de transferência de aprendizagem da formação compreendem factores intrínsecos aos indivíduos, nas vertentes cognitivas, psicomotora e afectiva, e elementos que lhes são extrínsecos, catalisadores da motivação necessária à fixação dos conhecimentos adquiridos em novas competências - tarefas, contexto da função e da organização (Bento & Salgado, 2001). O facto deste

processo ser facilitado ou inibido por factores interdependentes que compõem a organização, confere-lhe as características de um sistema de influências (Holton et al., 2000).

Sendo desejável que o processo de aprendizagem, introduzido por experiências que pressupõem associação e informação, origine uma mudança duradoura no comportamento humano (Bento & Salgado, 2001), é sabido que esse efeito de substituição nem sempre ocorre com o processo formativo, ou seja, a transferência da aprendizagem não se verifica.

Apesar disso, a formação profissional continua a pautar os objectivos estratégicos dos gestores, que com ela pretendem modelar os comportamentos dos seus recursos humanos, propagando a cultura da empresa e conhecimentos que promovam mudanças.

Não obstante vários autores conceberem a formação profissional como preponderante para o sucesso das organizações (e.g. Pfeffer, 1994; Caetano, 2007), a análise empírica não nos permite concluir uma relação directa entre formação e transferência de aprendizagem. Por outro lado, e paradoxalmente, não se conhece muito acerca da implementação de processos de formação que a originam.

Estudos revelam que, independentemente do aumento de investimento na área da formação profissional, apenas uma pequena parte do que se aprende é efectivamente transferido para o local de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Montesino, 2002). Como sugerido por Wexley e Latham (2002), apenas cerca de 40% dos conteúdos são transferidos imediatamente após a formação, para o local de trabalho, reduzindo esse número para 25%, após seis meses, e para 15% um ano depois.

Alguma outra literatura sobre o tema revela não ser particularmente significativa a preocupação das organizações com a avaliação da transferência de aprendizagem resultante do processo formativo. Por outro lado, essa avaliação é muitas vezes tida como incompleta, por se efectuar ao nível de aspectos como a satisfação dos formandos sobre o processo de formação e o grau de aprendizagem obtido.

Contudo, alguns autores têm vindo a averiguar a relação entre o primeiro e terceiro nível do modelo de Kirkpatrick (e.g., Alliger, et al., 1997; Faerman e Ban, 1993; Mathieu et al., 1992) concluindo, de um modo geral, que a transferência da formação surge positivamente associada às reacções afectivas e de utilidade dos

colaboradores, apresentando face a estas últimas uma incidência correlacional mais intensa (e.g. Alliger et al., 1997).

De acordo com Cannon-Bowers (2001), existem resultados empíricos consistentes que demonstram o forte impacto exercido pelas variáveis associadas ao contexto de trabalho, na transferência de aprendizagem. Parece assim solidificada a ideia de que o clima/ suporte à transferência, no local de trabalho, afecta os níveis de impacto da formação, assumindo-se o suporte psicossocial da chefia e dos pares como fortes preditores da transferência (e.g. Warr, Allan & Birdi, 1999).

Velada et al. (2007), examinaram, ao longo do tempo, a relação entre três tipos de preditores da transferência – (a) *design* da formação; (b) características pessoais; (c) ambiente de trabalho –, e a transferência de aprendizagem. Os resultados apontam para uma associação estatisticamente significativa entre a transferência da formação e o *design* da formação, a auto-eficácia, a retenção da aprendizagem e o *feedback*. Contrariando o que a maioria dos estudos mostra (e.g. Tannenbaum & Yukl, 1992; Xiao, 1996), não foi neste estudo encontrada uma relação significativa entre a transferência da aprendizagem e o apoio da chefia (Velada et al., 2007).

À medida que efectuámos a revisão das várias linhas de provas, concluímos sobre uma associação positiva generalizada entre os aspectos supracitados e a motivação dos formandos para transferirem. Os estudos revelaram-nos, também, o papel mediador da percepção de utilidade da formação e da aprendizagem, no formando.

Partindo destas ideias, e apesar de visarmos a aplicação do actual projecto num âmbito de intervenção específico, admitimos que algumas das estratégias por ele propostas possam ser extensivas a outros contextos organizacionais, onde as dificuldades ao nível da transferência da aprendizagem de formação se façam sentir de forma semelhante.

3. Fase conceptual do Projecto

3.1. *Âmbito de intervenção*

A empresa portuguesa para a qual se esboça o actual projecto, é de natureza privada e pode enquadrar-se na classificação de PME, uma vez que apresenta menos de

250 trabalhadores e um volume de negócios anual que não excede os 50 milhões de euros (IAPMEI, Agosto de 2010).

Inserida num grupo multinacional norte-americano, esta organização actua com papel estratégico no desenvolvimento de algumas áreas de negócio, porquanto dependem dela vários serviços integrados. A sua estrutura organizacional interna é composta por uma Administração Central, directores de departamento (1ª, 2ª e 3ª linha), e cerca de 150 colaboradores aplicados às várias áreas.

Aqui enquadrado, o departamento sujeito a intervenção, doravante designado de *EUS*, inclui no seu circuito de vendas produtos químicos importados das filiais do grupo e, paralelamente, os que fabrica nas suas instalações. Apesar de responder hierarquicamente à Bélgica, este departamento também encontra apoio no corpo empresarial português, onde é suportado por actividades de DRH, controlo de qualidade, contabilidade e finanças, vendas, serviço ao cliente e logística.

3.1.1. *A Organização - Origem e mudança*

A presente organização estabelece-se em 1941, como empresa de fundição de chumbo, iniciando a produção de óxidos metálicos, na década de 50. Em 1970, a necessidade de crescer e capturar novos mercados leva-a à associação com uma multinacional americana, que passa a deter 51% do seu capital. A situação é revista na década de 90, altura em que a organização associada adquire a totalidade do capital português.

O gradual investimento em processos tecnológicos sofisticados, visando o crescimento através da diversidade, permite a esta organização o lançamento de novos produtos, que faz chegar a todas as partes do mundo. Esta nova forma de comercializar, e de enfrentar o crescimento da competição global, assume processos complexos e apela a capacidades de resposta mais eficazes (Porter, 1985). Assim, e porque trabalhar numa cultura da diversidade suscita algumas pressões nas organizações (Jackson et al., 1992), esta empresa sente a necessidade de implementar novas dinâmicas, apostando em programas de investigação e de desenvolvimento, e no enfoque dos seus colaboradores na orientação para o cliente.

Constata-se, portanto, que a tentativa de aprimoramento desta organização advém do compromisso em oferecer serviços aos seus clientes com qualidade superior, e da necessidade de atender às expectativas dos mercados nacional e internacional. É com este propósito que procura desenvolver projectos promotores de vantagens competitivas de vanguarda, no seu sector de actuação, de que são exemplo os planos de formação profissional. Contudo, os relatos e as práticas apontam para a existência de um fraco retorno do investimento que a empresa aplica em formação.

3.1.2. Estrutura e organigrama do departamento

Os recursos humanos do departamento *EUS* apresentam uma estrutura formal cuja cúpula do poder decisório é americana. A ela responde o *Business Director*, de nacionalidade belga e sediado na Bélgica, que suporta em simultâneo as estruturas hierárquicas belga e portuguesa. Deste elemento dependem o *Business Manager*, de nacionalidade americana e igualmente sediado na Bélgica, a quem hierarquicamente respondem a *Technical Manager* e seus colaboradores, bem como, os representantes do *Customer Service* de Portugal.

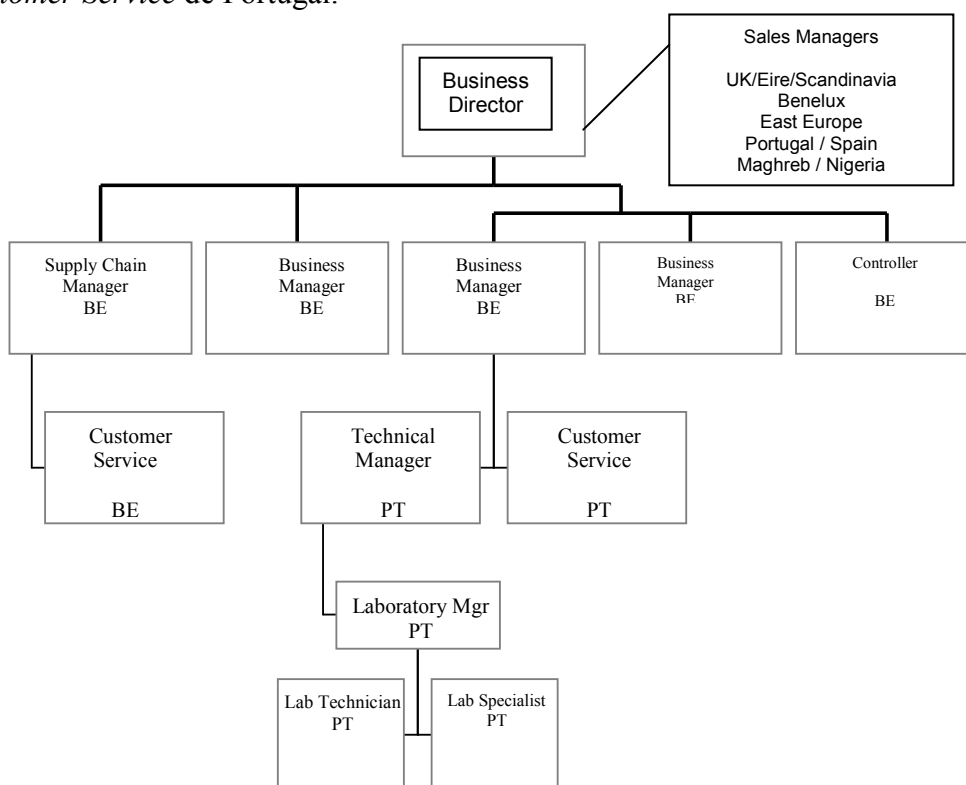


Figura I – Organigrama do departamento *EUS*

3.2. Metodologia do projecto

3.2.1. Grupo-alvo

A população em que o presente projecto se propõe incidir foi escolhida por amostragem intencional (D' Oliveira, 2005), e é composta por dez representantes do departamento *EUS* pertencentes ao *customer service* de Portugal, da organização antes descrita. Evidenciando grande diversidade ao nível dos factores socio-demográficos e psicológicos, estes elementos têm em comum o facto de não possuírem qualquer cargo de direcção associado, constituindo-se, contudo, como canais de comunicação privilegiados entre a organização e os seus clientes, fornecedores e parceiros.

3.2.2. Triangulação metodológica

Considerando que a formação *engloba vivências percebidas e interiorizadas pelas pessoas e grupos, através de imagens e marcas*, (Bento & Salgado, 2001, p.19), projectámos as nossas ideias respeitando a história pessoal dos formandos e a relação que mantêm com a envolvente organizacional e formativa.

No actual projecto será utilizada uma triangulação metodológica, onde usaremos recursos como, (a) análise documental; (b) entrevistas semi-estruturadas; (c) questionários e inquéritos de opinião. Por esse motivo, procederemos à construção dos seguintes instrumentos:

- Termo de consentimento informado;
- Ficha de identificação socio-demográfica;
- Questionários;
- Roteiro da entrevista;
- Inquérito à satisfação do cliente.

Pretendemos atribuir ao presente trabalho uma conotação qualitativa (Mason, 2002), dado que os fenómenos sujeitos a observação não seriam compreensíveis por recurso exclusivo a uma metodologia quantitativa. A esta última recorreremos sempre

que o comportamento humano e as suas causas possam ser traduzidos de forma objectiva (D' Oliveira, 2005).

Privilegiaremos o estudo de caso, sugerido pela literatura como adequado a situações em que se analisa detalhadamente um fenómeno dentro de um contexto real, quando os limites entre ambos não estão claros (Yin, 1994). Faremos uso de dispositivos qualitativos como a observação directa e as entrevistas semi-estruturadas.

Porque nos propomos triangular as opiniões obtidas através das entrevistas, recorreremos à metodologia quantitativa, submetendo os elementos sobre os quais a intervenção incide, à passagem de questionários (e.g., D' Oliveira, 2005).

Para apurarmos uma opinião externa sobre a eficácia da prestação de serviço do grupo visado, recorreremos a inquéritos de opinião. Este procedimento apoiar-se-á na opinião defendida pela literatura, de que o diagnóstico de necessidades de formação deve recair sobre o pessoal interno e externo à organização (e.g., Wexley & Latham, 2002; Day & Bodur, 1978).

A utilização de uma metodologia de pesquisa múltipla, justificada pelas diversas etapas deste projecto, permite-nos também fazer uso duma posição epistemológica exploratória (D' Oliveira, 2005), e recorrer ao método pesquisa-acção, com o objectivo de tornar inteligíveis fenómenos para e pela acção dos formandos. Os aspectos essenciais deste método são definidos por French (1969, p.26), cit. por Caetano (2001, p.546), como *diagnóstico, recolha de dados, feedback ao cliente, discussão dos dados pelo cliente, plano de acção, e acção*.

A nossa actuação neste processo cíclico e aberto, passa por reflectirmos sobre os acontecimentos que vão ocorrendo e conduzirmos ajustamentos que conciliem o nosso objectivo com o desejo de mudança vigente na organização. Pretendemos assim, (1) favorecer a obtenção e análise de informações estratégicas para a organização visada; (2) verificar o que pode ser melhorado ao nível macro e micro organizacional, de forma a potenciar o aumento da transferência de aprendizagem nos indivíduos do grupo-alvo; (3) fazer avançar conhecimentos acerca da implementação de projectos de formação e sobre transferência de aprendizagem, em contexto organizacional.

Para a elaboração do presente projecto, começaremos por efectuar um diagnóstico organizacional, consignado pela literatura como importante para implementar ou melhorar um *design* de formação (e.g., Goldstein, 1986). Com esta

etapa visamos identificar *aspectos críticos que afectam a eficácia da organização, ou de alguns dos seus subsistemas, e os factores que contribuem para os problemas encontrados* (Caetano, 2007, p.109).

Apuraremos aspectos como a congruência entre objectivos da formação e objectivos da organização, recursos disponíveis, constrangimentos e suporte à transferência (Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Analisaremos as principais características do sistema de formação existentes antes do projecto implementado - factores individuais, de *design* da formação e de contexto -, o que constituirá uma plataforma de comparação, por referência à qual avaliaremos as mudanças e as situações críticas verificadas antes, durante e após a intervenção.

Conciliando os níveis macro e micro organizacionais, aferiremos também as necessidades específicas dos formandos, ao nível dos seus desempenhos, e analisaremos as suas estratégias e motivações face à formação e à utilização e transferência dos seus conteúdos. Estaremos assim em condições de identificar onde é necessária a intervenção, o que necessita de ser aprendido e quem necessita de aprender (Goldstein, 1993).

Dado que o nosso projecto visa alterar o processo formativo da organização de incidência, respeitaremos as fases previstas por Caetano (2001), para uma mudança organizacional planeada, (1) diagnóstico da situação; (2) acção ou intervenção para ultrapassar problemas detectados; (3) avaliação dos efeitos da intervenção, por comparação entre o quadro diagnosticado e os objectivos traçados para a intervenção.

Pré- Diagnóstico do contexto

Numa análise prévia (Cardim, 2005) à organização, visaremos apurar características que se relacionam com a sua política instituída. Assim, estaremos interessados em conhecer as seguintes dimensões:

- Características da organização;
- Cultura instituída;
- Estrutura do departamento;
- Modo de funcionamento da actividade;
- Sistema de formação vigente;

- Cultura de aprendizagem na organização;
- Oportunidade para transferir;
- Implicações organizacionais que podem contribuir para inibição da transferência da aprendizagem;
- Fluxos de processos de trabalho;
- Métodos de avaliação de desempenho;
- Política da qualidade.

Obteremos estes elementos através de entrevistas semi-estruturadas dirigidas à DRH e ao *Business Manager* do grupo-alvo. Num segundo momento, complementaremos as informações obtidas com uma análise no terreno, em que observaremos os seguintes passos:

- Análise de procedimentos;
- Visualização de documentos;
- Observação da interactividade entre as partes envolvidas;
- Cruzamento de informação;
- Criação de uma base de dados informativa;
- Manual de Qualidade da organização;
- Apuramento de linhas de orientação futuras.

Diagnóstico do contexto

O objectivo concreto desta fase será o de procedermos ao levantamento do maior número de indicadores referentes à efectividade dos programas de formação, conduzindo-nos à proposta de soluções dos problemas que lhe estão associados.

Assim, evoluiremos para a fase de diagnóstico propriamente dita, efectuando entrevistas semi-estruturadas ao grupo-alvo, ao seu *Business Manager* e aos indivíduos das estruturas funcionais portuguesas, com o objectivo de obter uma percepção diversificada sobre a organização e os seus processos.

Retomaremos o procedimento de diagnóstico, complementando-o com a passagem de questionários (Barbier, 1985), a todos os indivíduos entrevistados. Esta fase tem como objectivo a triangulação das opiniões obtidas via entrevista.

Reuniremos os indivíduos numa sala adequada, onde serão colocados sob as mesmas condições de preenchimento (D' Oliveira, 2005). Começaremos por distribuir o termo de consentimento informado e a ficha socio-demográfica, por todos os participantes, seguindo-se-lhes os questionários. Estes serão devolvidos aos coordenadores do projecto presentes na sala, após preenchimento, sem que sejam identificados os respondentes.

Através dos questionários dirigidos aos elementos do grupo-alvo, pretendemos apurar as seguintes dimensões:

- Elementos socio-demográficos individuais;
- Cultura da organização;
- Noção de partilha de uma identidade;
- Suporte da chefia;
- Suporte dos pares;
- Modalidades de formação frequentadas;
- Áreas de formação atendidas;
- Impacto da formação no desenvolvimento individual;
- Satisfação face ao processo formativo;
- Grau de suporte no ambiente pós-formação;
- Existência de informação sistematizada sobre formação;
- Percepção sobre a aquisição de conhecimentos individual;
- Percepção sobre a aquisição de conhecimentos dos pares;
- Percepção sobre a transferência da aprendizagem individual;
- Percepção sobre a transferência da aprendizagem dos pares;
- Aspectos que gostaria de ver melhorados;
- Expectativa de desempenho face ao esforço despendido para transferir;
- Percepção dos sujeitos face à validade dos conteúdos da formação;
- Percepção do grau de satisfação dos clientes face ao seu desempenho;
- Atitudes do formando face à formação;
- Efeitos das acções de formação atendidas;
- Satisfação com a actividade profissional;

- Funcionamento geral da formação;
- Concepção e organização da formação instituída;
- Quem, como e porquê deve requerer, implementar ou intervir na formação;
- Dinâmica dentro do grupo;
- Satisfação com as condições do local de trabalho;
- Satisfação com a forma como desempenha a sua função;
- Receptividade à mudança.

O *Business Manager* do grupo será também submetido ao preenchimento de um questionário, cujo objectivo é avaliar a sua opinião sobre os seguintes aspectos:

- Elementos socio-demográficos;
- Cultura da organização;
- Noção de partilha de uma identidade;
- Grau de suporte da chefia;
- Grau de envolvimento pessoal nos processos de formação dos colaboradores;
- Grau de suporte pessoal nos processos de formação dos colaboradores;
- Grau de suporte dos pares nos processos de formação dos colaboradores;
- Grau de justiça na forma como avalia os colaboradores;
- Grau de aprendizagem de conhecimentos dos colaboradores;
- Grau de transferência da aprendizagem dos colaboradores;
- Aspectos que gostaria de ver melhorados.

Os restantes membros afectos ao departamento *EUS* e sediados em Portugal, preencherão um questionário que contemplará perguntas sobre as seguintes dimensões:

- Elementos socio-demográficos;
- Cultura da organização;
- Noção de partilha de uma identidade;
- Grau de suporte da chefia;
- Grau de suporte nos processos de formação dos colegas do *customer service*;

- Grau de aprendizagem de conhecimentos adquiridos pelos colegas do *customer service*;
- Grau de transferência da aprendizagem conseguida pelos pares do *customer service*;
- Aspectos que gostaria de ver melhorados.

Distribuiremos também um questionário pelos restantes indivíduos que compõem as estruturas funcionais de Portugal. Os parâmetros a apurar são os seguintes:

- Elementos socio-demográficos;
- Cultura da organização;
- Noção de partilha de uma identidade;
- Grau de percepção de aquisição de conhecimentos pelo *customer service*;
- Grau de percepção de desempenho do *customer service*;
- Tipo de relação estabelecido com o *customer service*;
- Aspectos que gostaria de ver melhorados.

Queremos também saber as opiniões da equipa de *customer service* da Bélgica, relativamente aos seus pares portugueses, com quem interagem diariamente, virtual ou telefonicamente. Por tal, esses elementos serão submetidos ao preenchimento de um questionário, que visará apurar:

- Elementos socio-demográficos;
- Cultura da organização;
- Noção de partilha de uma identidade;
- Grau de suporte aos pares nos processos de formação;
- Grau de percepção de aquisição de conhecimentos pelos pares, pós-formação;
- Grau de percepção de melhoria de actividade dos pares, pós-formação;
- Aspectos que gostaria de ver melhorados.

Relativamente aos clientes, procederemos ao envio do inquérito de opinião antes elaborado, via e-mail, sendo-lhes pedido o retorno do mesmo, preenchido, pela mesma via. O documento será centralizado num dos elementos da equipa coordenadora, elegível pelos restantes membros do grupo. Este inquérito conterà questões fechadas, duas questões abertas e um espaço para sugestões. As opiniões dos clientes serão atribuídas através de uma escala de Likert de 1 (muito baixo) a 5 (muito elevado). Relativamente aos pontos a observar, teremos:

- Grau da qualidade do serviço de atendimento ao cliente;
- Grau da qualidade de relação com o representante de *customer service*;
- Grau de capacidade de resposta do *customer service*;
- Grau de empatia com o *customer service*;
- Grau de eficácia na resolução de problemas;
- Grau de eficiência na resolução de problemas;
- Grau de compromisso com a organização.

A fase de diagnóstico terá início em Dezembro de 2010 e estará concluída em Janeiro de 2011. Serão através dele determinados os problemas mais sentidos pelo grupo. Para a análise de dados daqui resultante, recorreremos, maioritariamente, à técnica de análise de conteúdo.

Em nossa opinião, todo o anterior percurso ficaria incompleto sem organizarmos a documentação do conhecimento gerado para e pelo projecto. Assim, contribuindo para outras propostas metodológicas ou para aplicação noutros contextos, deste trabalho, toda a informação gerada nas duas etapas do diagnóstico ficará devidamente documentada. Este é um procedimento em que atentaremos ao longo de todas as fases do plano.

Após o diagnóstico, traçaremos os objectivos deste projecto que mais adiante se identificam, ao que se seguirá a formulação das propostas metodológicas que nos parecem potenciar o aumento da transferência de aprendizagem da formação, no grupo-alvo.

3.3. *Pertinência da proposta de intervenção*

Grande parte dos estudos incidentes sobre a formação profissional, conceptualiza esta como uma experiência planeada de aprendizagem, assente num objectivo de mudança efectiva e permanente de conhecimentos, atitudes ou competências que se consideram importantes para o bom desempenho individual (Campbell et al., 1970). Como também unifica a literatura, a desejável mudança é proporcionada pela ocorrência da transferência da aprendizagem, no contexto de trabalho (e.g. Baldwin & Ford, 1988; Caetano, 2007; Velada et al., 2007).

A justificação teórica e prática deste projecto prende-se com a perspectiva de mudança no paradigma da formação profissional do departamento visado, pois é nosso propósito reforçar a transferência de aprendizagem, através da promoção de maiores benefícios para os formandos e envolvente.

Começando por apurar as reacções dos elementos do departamento, apelaremos a condições comportamentais e organizacionais mais favoráveis ao processo de transferência. Assim, com aquele propósito será projectada a implementação de estratégias que fomentem colaboração e co-responsabilização entre a chefia, colaboradores e pares, situando-nos por isso particularmente focados no primeiro e terceiro nível do modelo de Kirkpatrick (1959, 1996).

Uma das potencialidades do projecto em presença prende-se com a criação de um ambiente de reflexão colectiva sobre o processo formativo, que possibilitará a partilha de dúvidas, pontos de vista e inseguranças associados à formação. Como consideram Nonaka e Takeuchi (1995), nas organizações é imprescindível a interacção entre o conhecimento tácito de um indivíduo e o de outro, possibilitando um entendimento mútuo de raciocínios. Esta forma de conversão de conhecimento, pela socialização (Ibid., 1995), contribuirá para a partilha de modelos mentais e para o trabalho de equipa, entre os elementos desta.

Pela sua natureza, o projecto poderá ainda incrementar a interacção bilateral entre as filiais portuguesa e belga, acrescendo aqui o facto da sua aplicação poder ser extensiva a várias outras equipas do departamento, ou da organização.

Este projecto parece também justificar a sua pertinência perante a evidência de serem relativamente escassos e recentes, os trabalhos direccionados para a área de

serviço ao cliente, a qual ajuda a propagar, no imediato, o reflexo da organização (Russ-Eft, 2004).

Outra vantagem advém das ideias projectadas, porquanto elas proporcionarão um referencial de livre acesso a consulta e à opinião crítica de todos os colaboradores da organização, no qual podem alavancar outras possíveis formas de conduzir o processo formativo. Existirá, assim, uma porta aberta aos mais diversos *inputs*, que podem promover o ajuste futuro daquele processo (Caetano, 2007), e beneficiar a transferência da sua aprendizagem.

3.4. *Objectivos do Projecto*

Fizémos convergir para a criação dos objectivos a enunciar, a ideia de que as opiniões verbalizadas pelo grupo-alvo revelaram:

1. Reacções negativas, de cariz *afectivo* e de *utilidade* (e.g. Alliger et al., 1997) e de *dificuldade* (e.g. Warr et al., 1999).
2. O não reconhecimento de que a formação altera significativamente o seu comportamento após aquele processo.
3. Algum desinteresse sobre a formação.
4. A percepção de alguma falta de apoio.

Determinadas algumas das razões que justificam a criação do dispositivo de reforço de transferência de aprendizagem que se pretende implementar no departamento *EUS*, visaremos atingir os seguintes objectivos, aqui subdivididos em – A) Gerais e B) Específicos:

A) Objectivos Gerais

- Aumentar o grau de transferência da aprendizagem em formação
- Melhorar o índice de adequação da formação às necessidades
- Incrementar o grau de apoio entre a chefia, colaboradores e pares
- Melhorar o grau de comunicação ascendente e lateral
- Aumentar o índice de satisfação de cliente

B) Objectivos específicos

- Estimular a formação continuada do grupo-alvo e promover os benefícios da transferência da aprendizagem como ferramenta beneficiadora da eficácia dos indivíduos, equipa, organização e parceiros de negócio
- Democratizar o conhecimento, permitindo o aumento da relação entre o conhecimento tácito e explícito
- Melhorar os processos de interacção e o espírito de entreajuda entre a equipa, permitindo a criação de sinergias
- Envolver todos os indivíduos nos vários processos que respeitem à equipa, promovendo a comunicação entre todos os seus elementos
- Promover o aumento da satisfação de clientes, através dos novos conhecimentos e competências a adquirir pelo grupo.

3.5. Recursos Humanos

3.5.1. Líder e equipa coordenadora do Projecto

Uma equipa de trabalho constitui-se dentro do sistema social que é a organização, como um sistema social ela própria, reconhecido pelos seus membros e pelos outros indivíduos da organização (Passos, 2001). A equipa responsável por este projecto revê-se nesta definição, e tentará otimizar a sua produtividade através da constante adequação dos recursos às necessidades (Ibid., 2001).

Porque visamos atingir objectivos, tentaremos hierarquizar prioridades, auxiliados pelo plano de actividades do projecto. Esforçar-nos-emos por ter, também, papéis bem definidos consoante as competências relacionais, instrumentais e cognitivas de cada um. Por último, partilharemos uma linguagem comum relativamente ao uso de normas que permitam uma articulação dentro e fora da equipa (Ibid., 2001).

Lidera este projecto o *Business Manager* do departamento *EUS*, sendo ele o responsável por escolher a equipa coordenadora e aprovar e acompanhar o desenvolvimento das actividades adjudicadas ao projecto. Será ainda seu atributo apoiar o desenvolvimento contínuo das necessidades de gestão, estando sob sua alçada a avaliação de desempenho de todos os envolvidos no processo. Acompanhará, também, o retorno da informação sobre a eficácia e eficiência do sistema projectado, e procurará

processos de suporte que encorajem o envolvimento e o desenvolvimento dos colaboradores (Cleland, 2002).

No que à equipa coordenadora concerne, ela será constituída por três elementos internos ao departamento, 1) um director de vendas; 2) uma directora técnica; 3) um elemento do *customer service*, seleccionados pelo líder do projecto. Tendo como responsabilidade participar activamente nas decisões que o líder possa tomar, fornecer-lhe-ão *inputs* sempre que tal se justifique. São também suas competências, a participação na recolha de opiniões nas várias fases do projecto, de forma isenta, empenhada e solidária. Esta equipa deverá ainda assumir um compromisso de ajuda e de responsabilização por actividades concretas do projecto.

Fará também parte da equipa coordenadora uma Psicóloga das organizações, consultora externa que terá a seu cargo a avaliação por terceira parte do desenvolvimento e resultados do projecto. Para além disso, funcionará como conselheira do grupo, promovendo a compreensão das regras de interacção em contexto organizacional, tendo em atenção o *feedback* dos indivíduos. Tentando incrementar o compromisso entre chefia, colaboradores e pares, apoiará também nas dinâmicas de compromisso entre o departamento e a organização, os clientes e a envolvente.

Nesta equipa se inclui também um formador externo necessário a uma das actividades projectadas, que será escolhido de acordo com as competências reveladas face à temática a desenvolver. Este elemento estará também em estreita colaboração com o líder e a restante equipa coordenadora do projecto.

3.5.2. *Patrocinadores/ Influenciadores do Projecto*

Este projecto terá o aval da Direcção de Recursos Humanos da organização em causa, pelo que consideramos ser este o nosso mais importante parceiro. Ademais, a viabilização de todas as operações projectadas só será possível com a sua prévia autorização, sendo assinado um protocolo que estabelece as condições e *timings* do projecto, pelo seu líder e pela directora de recursos humanos da filial portuguesa da organização.

Como patrocinador externo, e dado que necessitaremos de algum apoio financeiro, a nossa escolha recai sobre o IAPMEI, uma vez que este se constitui como

principal instrumento das políticas económicas direccionado para as micro, pequenas e médias empresas do sector industrial, entre outros.

Cabendo-lhe agenciar condições favoráveis ao reforço da competitividade empresarial, esta entidade compreende mecanismos de apoio a várias fases dos ciclos de vida das empresas, dispondo de instrumentos vocacionados para contribuir para a sustentabilidade das organizações. É através destes que promove programas de formação e um conjunto de estruturas que proporcionam apoio técnico e tecnológico às empresas (IAPMEI, Agosto de 2010).

3.6. Recursos materiais

Para a fase de diagnóstico contamos com os recursos materiais básicos para a operacionalização das suas etapas, abaixo designados. A fim de proporcionar a recolha das respostas individuais, o grupo coordenador criará cinco instrumentos – termo de consentimento informado, ficha socio-demográfica, questionário, inquérito de opinião ao cliente e entrevista semi-estruturada –, com o aconselhamento da consultora externa e conhecimento e participação da chefia. Todos os outros materiais funcionarão como meros suportes necessários à devida execução das tarefas.

Recursos materiais
1- Sala de reuniões com mesa e cadeiras
2- Material de escritório
3- Máquina de café/ água/ biscoitos
4- Consentimento informado
5- Ficha socio-demográfica
6- Questionário
7- Roteiro de entrevista
8- Inquérito de satisfação de cliente

3.7. Benchmark

O *benchmark* está consignado na literatura como uma ferramenta de gestão que suporta um processo de descoberta e aprendizagem (e.g., Heldman, 2005). Nesse sentido se constitui como um processo de pesquisa sistemático que possibilita a avaliação de produtos, serviços e métodos de trabalho. Pelas razões apontadas, esta ferramenta pode promover o melhoramento organizacional e auxiliar na procura de superioridade competitiva.

Ao recorrermos ao processo de *benchmarking*, visamos avaliar determinadas etapas deste projecto, através de indicadores (Barbier, 1985) que nos parecem relevantes para as mesmas. A sua utilização vai-nos permitir traçar metas, avaliar resultados e compará-los em distintos momentos. É nesse sentido que esta ferramenta assumirá características motivacionais perante o grupo-alvo, a cuja melhoria de actuação pretendemos que este projecto atenda, quer seja face à cultura da organização, quer no que à envolvente externa respeita.

Os indicadores criados permitirão aferir a eficácia da nossa intervenção, em diversos aspectos e em vários momentos. O primeiro *benchmark* será recolhido imediatamente após o diagnóstico, servindo como referência para comparar dados futuros. A avaliação deste indicadores será repetida quando decorridos 1, 3 e 6 meses da implementação do projecto.

Com a possibilidade de serem revistos, esboçámos, em consonância com os objectivos do projecto, os seguintes indicadores:

INDICADORES (KPI's)

- Grau de transferência de aprendizagem percebida
- Nível de conhecimento
- Número médio de horas de formação mensais
- Índice de eficácia
- Índice de adaptabilidade a novas práticas
- Grau de suporte entre pares

- Grau de suporte entre chefia e colaboradores
- Índice de satisfação de clientes (inquérito de opinião ao cliente)

4. Fase de Planeamento e Organização do Projecto

4.1. *Dispositivos metodológicos a implementar*

Buckley e Caple (1998, pag.32) consideram que *os indivíduos adquirem novos conhecimentos e aptidões* suportados pela complementaridade entre as seguintes formas de aprendizagem:

- *Tentativa e erro;*
- *Organização mental;*
- *Modelagem de comportamento;*
- *Utilização de linguagem;*
- *Reflexão.*

Por outro lado, de acordo com Bento & Salgado, as *entradas* no sistema de formação - *conteúdos programáticos e metodologias pedagógicas utilizadas* -, contribuem para o acréscimo de conhecimentos e para o aperfeiçoamento das técnicas que o mesmo pode proporcionar. *Estas transformações que podem ocorrer nos formandos reflectem, à saída, o grau de adequação das entradas do sistema formação* (2001, p.39).

Apoiando-nos nas perspectivas acima enunciadas, e porque o planeamento é preponderante para a eficácia da implementação de um projecto (e.g., Young, 2003; Heldman, 2005), partiremos das conclusões do diagnóstico para o planeamento de metodologias que, em nosso entender, contribuirão para afectar positivamente os envolvidos, e que passamos a enunciar:

- Dispositivo “*Performance Evaluation*”

A literatura documenta a importância de apoiar e recompensar os comportamentos de transferência, estimulando no formando a sua continuidade (e.g. Wexley & Latham, 2002).

Alguns autores aconselham não apenas a recompensa dos colaboradores que utilizem as suas novas competências, como a aplicação de sanções a quem, contrariamente, opte por não as utilizar (Taylor et al., 2005).

Dado que recompensar os formandos parece constituir-se como factor significativo no alavancar da motivação para a transferência de aprendizagem (e.g., Noe, 1986; Buckley & Caple, 1998), sugerimos que este dispositivo possa apoiar a atribuição de um prémio de desempenho que incida sobre comportamentos e conhecimentos adquiridos na formação, pelo colaborador.

Considerando que entre os aspectos capazes de influenciar a motivação dos colaboradores de uma organização, se encontram, (a) um sistema de recompensas adequado; (b) a criação de incentivos diversificados; e (c) o compromisso com expectativas concretizáveis (Buckley & Caple, 1998), será importante que a chefia ausculte as necessidades dos seus colaboradores, e que, de acordo com aquelas, possa premiá-los. Uma viagem, uma formação no estrangeiro, um prémio monetário, ou a possibilidade de criação de um horário diferenciado para prestação de apoio à família, são exemplos que nos parecem oportunos.

Este dispositivo será articulado com a criação de reuniões periódicas com a chefia, onde esta avalia, monitoriza e dá *feedback* (Caetano, 2007; Buckley & Caple, 1998), sobre o impacto da formação no desempenho individual de tarefas. Este objectivo, a cumprir em todas as fases do processo, permitirá que o formando sinta o interesse demonstrado pela chefia, relativamente à sua evolução na empresa.

- Dispositivo “*Career Progression*”

Pelas razões que subjazem ao dispositivo anterior, aqui sugerimos a criação de um plano de progressão na carreira, a divulgar ao formando, presencialmente e via *intranet*. Deverá o mesmo observar os seguintes parâmetros:

- Competências e técnicas requeridas para o exercício da função;
- Tempo de permanência em cada cargo que o funcionário ocupe;
- Potenciais cargos que o colaborador pode ocupar;
- Condições para ascender de categoria profissional.

A criação deste dispositivo pode ajudar a persuadir o colaborador a tomar consciência de que o seu esforço perante a organização pode conduzi-lo a outro cargo, motivando-o a empenhar-se na mudança e a transferir mais.

Associada ao plano de progressão de carreira estará a possibilidade de formação local ou internacional. Esta última funcionará como seu corolário e corresponderá a um intercâmbio internacional de trabalho. Este programa será viável durante seis meses, com o total apoio da organização, numa das filiais do grupo que o funcionário eleja.

Pelas suas características, este dispositivo será implementado antes do processo formativo.

- Dispositivo “*Work Features*”

Este é um dispositivo a implementar durante a formação, que visa garantir a maior proximidade entre os exemplos demonstrados e a realidade de trabalho do grupo-alvo (Noe, 2008). Tal semelhança poderá contribuir para o reforço da aprendizagem das temáticas propostas e facilitará a transferência de aprendizagem.

O “*Work Features*” remete assim para a formação *on-job* (Caetano et al., 2001; Buckley & Caple, 1998), a qual permite que tudo o que seja teoricamente explicado, seja posto em prática pelo formando, em presença do formador, no seu local de trabalho. De seguida se descrevem as vantagens deste tipo de formação, como descritas por Buckley e Caple (1998):

- *Duração* – é mais rápido formar no local de trabalho do que enviar o formando para outro local;
- *Flexibilidade* – o indivíduo adapta-se às suas circunstâncias de trabalho;
- *Custos* – menos elevados porque interferem menos com a produção;
- *Transferência* – transfere-se mais facilmente o que é aprendido nas condições reais de trabalho do que a partir de simulações.

Entendemos que a implementação deste dispositivo junto do grupo-alvo, para além de permitir o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais adequadas às exigências da tarefa dos seus elementos, poderá também potenciar a sua proactividade.

Reunidas aquelas condições, os formandos sentir-se-ão mais confortáveis para enfrentar e gerir dificuldades, podendo apresentar um elevado grau de satisfação com o

trabalho e aceder mais facilmente ao espírito de equipa requerido para o bom desempenho das suas funções (Buckley & Caple, 1998).

- Dispositivo “*Contract*”

A literatura demonstra que o formador deve estimular o interesse e o esforço do formando, influenciando a sua motivação intrínseca e extrínseca (Buckley & Caple, 1998). Por isso, sugerimos a criação de um acordo que estabeleça compromissos mútuos formadores/formando. Nele serão enunciados os objectivos do formando, o objectivo pedagógico que o formador se propõe atingir e, finalmente, o produto final que ambos poderão alcançar. Este “contrato” deverá também conter alguns parâmetros comportamentais a observar pelo formador e formando, em função dos objectivos que se propuserem cumprir.

Creemos que este dispositivo pode ser facilitador da transferência da aprendizagem, se observar a necessidade dos objectivos traçados serem desafiantes e acessíveis ao formando, e se, simultaneamente, proporcionar uma permanente monitorização de resultados, para que o formando perceba o seu progresso face às metas que se propõe atingir.

O dispositivo em presença obriga à criação de um documento próprio para o efeito, e será implementado no início da formação.

- Dispositivo “*Training Plan*”

Alguns autores consideram que um ambiente de trabalho onde se defende a aprendizagem contínua, estimula a inovação e a competição dentro e fora da empresa (e.g. Buckley & Caple, 1998). Por tal se pode perceber que a organização de incidência invista bastante nesta área.

No entanto, e após análise efectuada, é fácil perceber algumas lacunas neste campo – o grupo-alvo não é detentor de um plano de formação, o que contraria o que acontece noutros departamentos e, dentro do mesmo departamento, noutros sectores. A percepção de equidade (Adams, 1963), ficará, logo neste aspecto, bastante afectada.

Para além daquele facto, também se assiste a outros problemas com ele relacionados, (a) o grupo nunca é inquirido sobre o processo de formação ao qual o

submetem; (b) o grupo é por vezes confrontado com horários e temáticas pouco ajustados às suas necessidades.

Com base no exposto, podemos conjecturar a possibilidade do grupo-alvo, assim enquadrado, não sentir grande motivação para aprender (e.g. Mathieu et al., 1992; Salas & Cannon-Bowers, 2001), e, logo, não poder transferir (Kirkpatrick, 1959, 1996).

Achamos pois, necessário, que este sector seja abrangido por iguais condições no que respeita ao processo de formação, pelo que vai ser projectado um plano que terá associada a necessidade de se auscultar opiniões aos potenciais formandos, relativamente às suas preferências e grau de conhecimentos. Este dispositivo será implementado antes da acção de formação.

- Dispositivo “*Customer Matters*”

Suportados pelas ideias de Russ-Eft (2004), consideramos importante que o *customer service* disponha de ferramentas comportamentais que lhe permitam controlar as suas emoções, eficazmente, no interface com o cliente. Essa necessidade parece-nos tanto mais premente quanto mais especiais são os requisitos dos clientes, ou quanto maior é o grau de agressividade que colocam na sua forma de comunicar.

Na perspectiva de Keith e Frese (2005), o controlo emocional é uma competência auto-reguladora significativa, pois permite minimizar a ansiedade e a preocupação, deixando espaço para um maior enfoque na qualidade do desempenho de tarefas (Ibid., 2005). Por tal, implementaremos um dispositivo de *coaching* (Buckley & Caple, 1998), com o auxílio da nossa consultora externa.

Sendo o *coaching* uma ferramenta que ajuda à *modelagem de comportamentos*, o que pretendemos com este processo é criar condições para que o formando possa fazer de *sombra do formador* (Ibid., p.33), observando como este se comporta perante situações difíceis, de modo a poder, mais tarde, reproduzir esse comportamento.

Porque visamos desenvolver competências nos formandos que lhes permitam dar uma melhor resposta aos requisitos da sua função, ser-lhes-ão atribuídas tarefas *sistematicamente estruturadas e progressivamente mais exigentes, com avaliação e aconselhamento contínuos* (Ibid., p.18), por parte da nossa consultora.

Planearemos este dispositivo, atentando nos seguintes comportamentos que apoiam o processo de coaching (Buckley & Caple, 1998):

- Estabelecer uma relação de ajuda com o formando;
- Ajudar o formando a criar a sua autonomia;
- Dar reforço positivo ao formando;
- Encorajar as ideias que o formando demonstre;
- Envolver o formando nas várias etapas-chave da formação;
- Respeitar os pontos fracos do formando;
- Relevar o papel do trabalho em equipa.

O que acima propomos será coadjuvado por um sentimento de auto-eficácia que ajudará a auto-regular os comportamentos em contexto de trabalho. A auto-eficácia, variável facilitadora do processo de transferência (Wexley & Latham, 2002), diz respeito às crenças que os sujeitos têm acerca das suas capacidades para concretizarem acções que lhes permitam atingir um certo grau de desempenho (Bandura, 1997). Como tal, a presença daquela variável, no formando, poderá também contribuir para que este retenha e transfira o que aprendeu, e, simultaneamente, sinta que controla qualquer situação.

O dispositivo “*Customer Matters*” assenta, pelas razões invocadas, numa *relação de parceria entre formando e formador* (Buckley & Caple, 1998, p.17), e será implementado durante o processo formativo.

- Dispositivo “*Training Council*”

Como unificam os estudos, o suporte psicossocial da chefia, aos colaboradores, é uma das variáveis que mais influencia a aplicação que estes fazem, no trabalho, das competências adquiridas num processo de formação (e.g., Tannenbaum & Yukl, 1992; Xiao, 1996; Warr, Allan & Birdi, 1999).

Dado que no departamento submetido a intervenção a chefia se encontra fisicamente distante, para aumentar a transferência de aprendizagem dos seus colaboradores recorreremos a um dispositivo virtual, o “*Training Council*”. Através dele, a chefia será envolvida, tanto quanto possível, no planeamento e restantes fases do projecto, usando para o efeito meios de comunicação virtuais (e.g., *call conferences*, *e-mail*).

Este dispositivo permitirá que a intervenção da chefia se inicie na fase de diagnóstico do actual projecto, através da manifestação de interesse pelo envolvimento e desenvolvimento dos colaboradores.

Esta forma de agir proporcionará uma percepção de apoio contrária à que até agora é sentida pelos formandos. Complementaremos este processo, presencialmente, uma vez por mês, altura em que o *Business Manager* e colaboradores se reunirão para um balanço de actividades.

O presente dispositivo será implementado em três momentos distintos do processo formativo: antes, durante e depois do mesmo ocorrer.

- Dispositivo “*Get-together EUS*”

Como já se referiu, um dos pontos comuns encontrados na opinião de diversos autores, aponta para a existência de uma associação positiva e significativa entre o suporte da chefia e o processo de transferência de aprendizagem dos colaboradores (e.g., Tannenbaum & Yukl, 1992; Xiao, 1996; Warr, Allan & Birdi, 1999). Por outro lado, está também demonstrado pela literatura que o apoio dos pares é um forte preditor da transferência de aprendizagem (e.g., Warr, Allan & Birdi, 1999).

Assim, e aproveitando a vinda do gerente do negócio a Portugal, instituiremos o “*Get-together EUS*”, uma proposta prática e lúdica, que constará de um conjunto de actividades a desenvolver durante o período laboral, um dia por mês.

No dia escolhido para aquele efeito, começaremos por efectuar um *brainstorming* (Caetano et al., 2001), através do qual sugeriremos e validaremos alternativas. Seguir-se-á uma interrupção para *coffee break*, após o que ocorrerão alguns *role-play* (Buckley & Caple, 1998), que possam permitir a troca de conhecimentos e uma acção partilhada entre os actores sociais envolvidos (Vygotsky, 1978).

Pretende-se que as dramatizações introduzidas através dos *role-play* proporcionem a prática de situações relacionadas com a actividade do formando, mas, também, a preparação para novas situações que possam surgir no local de trabalho. Cada uma destas sessões será avaliada pelo líder e pela equipa coordenadora deste projecto, sendo os formandos informados acerca das conclusões obtidas.

A parte lúdica deste evento traduz-se num jantar, em local a ser eleito por unanimidade, o qual visa elevar o moral e criar espírito de equipa entre os formandos, tornando-os mais receptivos aos objectivos de mudança (Buckley & Caple, 1998).

O agendamento e a logística dos eventos estarão a cargo de todos os indivíduos da equipa coordenadora, sendo-lhes as tarefas atribuídas por votação.

Este dispositivo será implementado em três momentos distintos: antes, durante e depois da formação.

- Dispositivo “*Improvements*”

Como já foi referido, iremos ao encontro do desiderato deste projecto, conciliando a vertente estratégica de apoio aos objectivos da presente organização, com o aspecto utilitário que reverte a favor da melhoria do desempenho de funções do grupo-alvo.

Suportados pelos relatos dos colaboradores desta organização, constatámos a ocorrência dos seguintes factos:

- As acções de formação, regra geral, não são actualizadas. Tal inviabiliza que elas possam acompanhar, eficazmente, a crescente complexidade das necessidades dos sujeitos. Por outro lado, a existirem actualizações, elas são levadas a cabo quando decorrido um grande intervalo de tempo do último processo formativo.
- Aos grupo-alvo nem sempre é dado tempo para criar rotinas nas suas aprendizagens, o que, muitas vezes, se reflecte no abandono da prática dos novos conhecimentos ou/e competências, contribuindo para uma certa acomodação no seio de alguns dos seus elementos.
- A organização não promove acções de formação que possam preparar o grupo-alvo para um futuro mais desafiante em termos de carreira, pese embora o facto de grande parte dos seus colaboradores se ver envolvida em funções e responsabilidades que não lhe estão oficialmente consignadas.

Os pontos que aqui identificamos parecem sustentar a necessidade de adopção de uma cultura de formação permanente, na organização visada, promovendo a constante actualização de conhecimentos nos indivíduos do grupo-alvo.

Assim, defendemos que entre as metodologias a implementar deva constar um processo de *aperfeiçoamento profissional* (Cardim, 2005), suportado pelas suas três modalidades:

- *A actualização*, que visará a preparação dos colaboradores para técnicas e aspectos da sua profissão resultantes da *evolução organizativa ou tecnológica*;
- *A reciclagem*, que permitirá recuperar *capacidades de execução perdidas pela falta de prática, ou a manutenção do grau de operacionalidade*;
- *A formação de promoção*, que objectiva preparar os colaboradores para aspectos decorrentes da evolução na carreira, *ou do desempenho de novos cargos afins*.

Este dispositivo será implementado depois do processo formativo.

- Dispositivo “*New Measure Flux* ”

Uma das atribuições reconhecidas ao *customer service* é a sua flexibilidade, dado que é muitas vezes absorvido por este sector o desempenho de tarefas atribuídas, formalmente, a outros (Russ-Eft, 2004).

Posto isto, e como exemplo, o grupo assume muitas vezes a responsabilidade de negociação de novos preços, com o cliente. Porque este é um processo moroso e difícil de conciliar com as muitas tarefas do dia, percebe-se que ele afecte a gestão do tempo do colaborador, quer para assistir ao processo formativo em si, quer para experimentar as novas aprendizagens no local de trabalho.

Por outro lado, esta situação pode também afectar a disponibilidade do formando para aprender e para transferir. Nesse sentido, a literatura mostra-nos que um processo formativo pode não surtir efeito se o formando não se encontrar emocional, física, intelectual e/ou motivacionalmente disponível (Buckley & Caple, 1998).

Assim, e com o objectivo de promover o suporte da chefia a este sector de actividade, julgámos oportuna a criação de um dispositivo, aqui designado de “*New Measure Flux*”, a aplicar em situações que se prendam com a implementação de difíceis medidas, na óptica do cliente.

Será o mesmo implementado em três momentos distintos do processo formativo – antes, durante e depois. Em caso de dificuldade sentida pelo *customer service*, o

feedback do cliente será filtrado por aquele e direccionado para a chefia, como no exemplo esboçado:

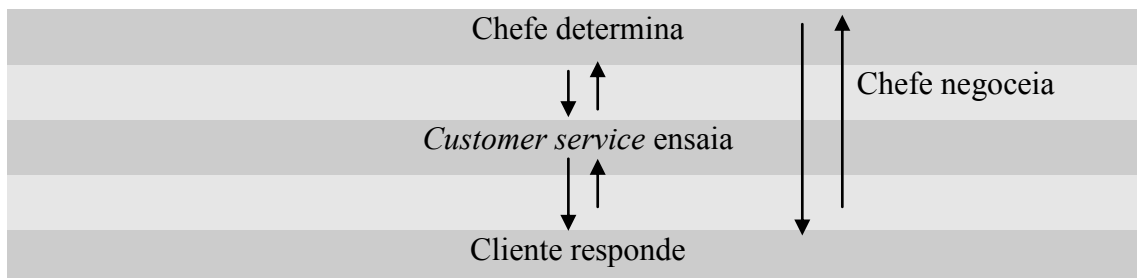


Figura I – “*New Measure Flux*”

- Dispositivo “Interface”

A organização para a qual se esboça este projecto já é detentora de um sistema formal de avaliação periódica, sendo, contudo, unilateral. Assim, apenas a chefia tem oportunidade de avaliar os colaboradores. Por outro lado, nunca é debatida a opinião que cada trabalhador tem sobre os seus pares.

Sugere-se a criação de uma reunião trimestral para debate de pontos que se julguem de interesse, relacionados com o comportamento do “outro”. Será para o efeito criada uma ficha de interface, que se pretende venha a reflectir as opiniões emitidas. Depois das mesmas discutidas, a ficha será identificada e arquivada, ficando em aberto a possibilidade dos indivíduos reflectirem sobre os seus comportamentos e poderem corrigir erros.

Este dispositivo ajudará a proporcionar um clima de suporte à transferência, através de um maior apoio da chefia (e.g., Tannenbaum & Yukl, 1992; Xiao, 1996; Warr, Allan & Birdi, 1999) e dos pares dos formandos (e.g., Warr, Allan & Birdi, 1999).

Documentada que está a associação positiva entre as condições facilitadoras do ambiente de trabalho e a transferência da aprendizagem da formação (Ford et al., 1992; Noe, 1986), com esta maior abertura acreditamos estimular a transferência dos novos conhecimentos e competências.

O dispositivo “Interface” será implementado em dois momentos distintos do processo formativo – durante e depois.

- Dispositivo “*Relationship Flux*”

Consideramos que dentro do sector de *customer service* deverá existir alguém elegível pelos pares e pela chefia, que se encarregue de centralizar a informação e a “gestão” de assuntos sensíveis, relacionados com clientes. Assim, também com o objectivo de melhorarmos este serviço de apoio, propomos o “*Relationship Flux*”. Através deste dispositivo visamos:

1. Obter *feedback* relativamente ao desempenho do *customer service*;
2. Avaliar as necessidades específicas dos clientes;
3. Facilitar o processo de comunicação com os elementos do *customer service*;
4. Compreender o comportamento dos vários segmentos de clientes;
5. Fornecer respostas de acordo com a urgência percebida;
6. Proporcionar um melhor *procurement* ao departamento de vendas, pela partilha do *feedback* obtido;
7. Proporcionar informação aos departamentos de desenvolvimento e qualidade, sobre necessidades encontradas;
8. Centralizar e responder a reclamações.

Este dispositivo vai incluir um inquérito de satisfação ao cliente, em constante actualização, cujas métricas serão observadas nos parâmetros do Manual de Qualidade do departamento.

Tentaremos também responder à necessidade do cliente em ser acompanhado presencialmente, através de visitas agendadas. Caminharemos passo a passo com o cliente, seguindo no sentido deste interiorizar factores que contribuem para a sua competitividade.

Estas parecem-nos ser boas formas de criar oportunidades, no local de trabalho, para a aplicação das novas práticas (Baldwin & Ford, 1998). Este dispositivo será implementado em dois momentos do processo formativo – durante e depois.

- Dispositivo “Goals”

Brown (2005), defende que o estabelecimento de objectivos a curto e a longo prazo, durante a formação, potencia o aumento da transferência de aprendizagem. Para tal contribui o efeito de auto-regulação dos sujeitos, ou seja, ao se imporem objectivos, os formandos procuram esforçar-se para os alcançarem da melhor maneira, monitorizando o seu próprio desempenho e motivando-se a si próprios (Frayne & Geringer, 2000).

Assim, a equipa coordenadora ficará responsável por criar um documento que vise a exposição dos objectivos traçados pelos formandos, durante a formação, encarregando-se de dar *feedback* sobre ele, à chefia e à DRH. Deverá aquele observar os seguintes pontos:

1. Objectivos a curto prazo;
2. Objectivos a longo prazo;
3. Sugestões para poder colocar em prática os objectivos;
4. Grau de relação entre a formação e os objectivos a curto prazo;
5. Grau de relação entre a formação e os objectivos a longo prazo;
6. Indicações do tipo de formação necessária para executar a sua função;
7. Questão aberta sobre as atribuições da função dos sujeitos.

O dispositivo “Goals” será implementado durante a formação.

4.1.1. *Actividades e métodos pedagógicos a implementar*

O *customer service* é tido, por alguns, como uma área crítica dos segmentos de marketing e vendas da organização (Russ-Eft, 2004). Das competências que lhe são atribuídas, elencamos: (1) compreensão do cenário completo da organização e do seu encaixe nele; (2) estabelecimento de conexão com cada cliente, através de um forte sentido de rapidez de resposta e escuta activa; (3) capacidade de absorver e/ou resolver trabalho de outros; (4) valorização de necessidades especiais dos clientes; (5) prestação de ajuda e fortalecimento da relação com o cliente, mesmo que este se encontre zangado ou preocupado (Ibid., 2004).

Enquadrados por tais características da função, também nos apoiámos na ideia de que, (i) os formandos só transferem para o local de trabalho o que aprendem na formação (Kirkpatrick, 1959, 1996); (ii) que as acções com ela relacionadas têm de fazer sentido para os sujeitos a fim de lhes proporcionar a percepção da sua utilidade imediata e futura (Goldstein, 1993), e (iii) que a percepção da validade do conteúdo da formação é um dos factores mais importantes para promover a transferência de aprendizagem nos formandos (Yamnill & McLean, 2005).

Pretendemos pois, com as actividades planeadas, evitar que o desinteresse se instale e que se incorra no risco dos formandos manifestarem menos empenho na formação ou a abandonarem (Wexley & Latham, 2002).

Acreditamos que as acções aqui planeadas vão ao encontro dos objectivos do projecto, aproximando-se das necessidades do grupo-alvo e promovendo o espírito de equipa que deve caracterizar o serviço de *customer service* (Russ-Eft, 2004).

Esperamos promover a consciencialização de que um bom serviço se pode repercutir numa relação de parceria entre o cliente e a organização, através da compreensão e valorização do papel do colaborador e do cliente.

Os métodos de ensino a utilizar são diversificados e vão ao encontro da especificidade de cada módulo. Como sugerido por Cardim (2005, p.271), a sua designação vai depender de características como:

- *O sentido da comunicação (formador-formando), que pode ser impositivo se verificado do formador para o formando, ou interactivo, se assentar nos dois sentidos.*
- *A forma de concretização do ensino, que pode ser verbal se assenta essencialmente na palavra (...) e objectiva se inclui o uso de instrumentos reais ou simulados, e da experiência.*

Assim, se para alguns conteúdos se justificará a aplicação do método expositivo, entendido por Cardim (2005) como apoiado na transmissão oral das temáticas, noutros momentos promoveremos maior empatia e comprometimento entre formando e formadores.

O método interrogativo (Ibid., 2005), será também utilizado, porquanto ele permitirá esclarecer dúvidas ou questionar, sempre que tal se justifique entre formador/formando.

Contamos também com o apoio do método demonstrativo, entendido como particularmente apropriado ao ensino prático (Ibid., 2005).

Por outro lado, a fim de conseguirmos aumentar a percepção de validade de conteúdo da formação, nos formandos (Yamhill & McLean, 2005; Burke & Hutchins, 2007), recorreremos ao método *on-job* (Caetano et al., 2001). Esta modalidade permitirá apurar comportamentos críticos dos colaboradores, antes, durante e depois da formação. Além disso, permite que o formador questione os formandos sobre as suas necessidades específicas, adaptando a abordagem dos conteúdos à utilização que será feita deles.

Quanto às modalidades de comunicação utilizadas, elas compreendem, essencialmente, as formas escrita, *face-to-face* e audio (Ibid., 2001). Eventualmente, recorreremos também à comunicação mediada electronicamente, por teleconferência.

As acções de formação planeadas na 3ª fase do actual projecto, identificam-se com os requisitos da função dos formandos. Suportados pelos nossos objectivos e também pela literatura, seleccionaremos as temáticas de acordo com a *capacidade de apropriação dos formandos* (Cardim, 2005). Assim, consideramos interessante projectar, para o nosso grupo-alvo, as seguintes acções de formação:

Actividade 1 – Enquadramento da equipa e apresentação do diagnóstico das necessidades prioritárias

- Módulo 1- Apresentação da cultura e orgânica da organização
- Módulo 2- Análise das dinâmicas e resultados do departamento
- Módulo 3-Contextualização de necessidades e actuações no âmbito do projecto
- Módulo 4- Identificação e caracterização de ocorrências negativas
- Módulo 5- Promoção da criação de grupos de trabalho e debate
- Módulo 6- Prática de exercícios de *role-play* e auto-relatos individuais
- Módulo 7 - *Workshop*/ Novos desafios

Actividade 2 – A comunicação como processo

- Módulo 1- Conceptualização da comunicação interpessoal, grupal e macro-organizacional

- Módulo 2- Factores que facilitam ou dificultam a comunicação – jogos interactivos
- Módulo 3- O respeito pelo “outro” – Exercícios de *role-play*

Actividade 3 – Curso de *Customer Service* – Parte I

- Módulo 1- O Marketing relacional e a envolvente externa
- Módulo 2- O Marketing de serviços e a envolvente externa
- Módulo 3- O Marketing interno (relação fornecedor-cliente interno)

Actividade 4 – Curso de *Customer Service* – Parte II

- Módulo 1- Critérios da qualidade de um serviço na óptica do cliente
- Módulo 2- Cumprir e superar expectativas – exemplos práticos
- Módulo 3- A importância de aferir a satisfação do cliente
- Módulo 4- Workshop / reclamações

Actividade 5 – Curso de Inglês Técnico / *Customer Service*

- Módulo 1- Como verbalizar um discurso telefónico/ email
- Módulo 2- Como responder rápida e eficientemente ao cliente/ respostas tipo
- Módulo 3- Como encaminhar o pedido de um cliente
- Módulo 4- Como auscultar e responder a uma reclamação do cliente

Actividade 6 – Registo e compilação de informação sobre a formação

- Módulo 1- Avaliação do desempenho em formação
- Módulo 2- Definição de competências a desenvolver/reforçar no âmbito da progressão de carreira dos formandos
- Módulo 3- Compilação e sistematização da informação e documentação - criação de dossier acessível a consulta/ arquivo em directório informático

Tabela I – Plano de Formação do *customer service/ EUS*

Cronograma/Actividades	Director	Serviço	Representante	Directora	Consultora	Formador
------------------------	----------	---------	---------------	-----------	------------	----------

	de vendas	ao cliente	de vendas	técnica	externa	externo
Actividade 1 Semª 1ª e 3ª/Março 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª	P	C	C	C	C	I
Actividade 2 Semª 2ª e 4ª Março 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª	C	C	C	C	P	I
Actividade 3 Semª 1ª e 3ª/Abril 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª	C	C	C	I	P	I
Actividade 4 Semª 2ª e 4ª/ Abril 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª	C	C	C	I	P	I
Actividade 5 Semª 1ª e 3ª/ Maio 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª/5ª	C	C	C	C	I	P
Actividade 6 Semª 4/ Maio 11h00-13h00 - 2ª/ 4ª/5ª	P	C	I	I	P	P

Legenda:

P- responsabilidade **P**incipal – efectua acções principais

C- **C**olaboração – executa acções de apoio

I – **I**nformação (apenas recebe informação)

4.2. Duração e cronograma do projecto

O actual projecto tem início em Dezembro de 2010 e arrasta-se até Outubro de 2011, estando as fases mais significativas para a sua dinamização identificadas e sumariamente caracterizadas, como segue:

- Fase conceptual – início em Dezembro 2010 e finalização em Janeiro de 2011. Aqui se inclui o diagnóstico e a identificação das áreas de intervenção, através

da recolha empírica de depoimentos e do registo de evidências vividas. Caberá também aqui o esboço de objectivos e o contacto com parcerias, visando apoios.

- Fase de planeamento – início em Janeiro e finalização em Março de 2011. Consiste na organização do projecto e no delineamento das suas actividades e da forma como será gerido.
- Fase de implementação – início em Março e finalização em Maio de 2011. Aqui se executa o que foi planeado como necessário para atingir os objectivos do projecto. O controlo das actividades deve impedir desvios ao plano, pelo que este é um passo preponderante.
- Fase de avaliação de resultados e de encerramento – início em Março de 2011 e finalização em Outubro de 2011. Constará da monitorização de resultados a obter antes, durante e depois da formação. Apuraremos resultados e cessaremos as actividades no âmbito do projecto. Esta fase corresponderá, também, à entrega do portefólio do projecto, à DRH.

Tabela I – Cronograma geral do Projecto

Fases do projecto	Actividades	<u>D</u>	<u>J</u>	<u>F</u>	<u>M</u>	<u>A</u>	<u>M</u>	<u>J</u>	<u>J</u>	<u>A</u>	<u>S</u>	<u>O</u>
1ª	Fase conceptual											
2ª	Fase de planeamento											
3ª	Fase de implementação											
4ª	Fase de avaliação e encerramento											

4.3. Recursos humanos

A fase de planeamento do projecto deve ser tida como um sistema que vai contribuir para o bem-estar de um outro mais complexo, a organização (Heldman, 2005). Deverá, por tal, promover a consecução eficaz dos objectivos a que se propõe, pelo que todos os recursos humanos envolvidos serão imprescindíveis.

Assim, estes estarão presentes em todas as reuniões gerais agendadas, assumindo responsabilidades de acordo com os seus conhecimentos e competências, e em consonância com as actividades planeadas.

Escolheremos o consultor e o formador que contribuem para a implementação do projecto, com base nos seguintes requisitos de actuação:

- *Clareza de ideias e linguagem adequada;*
- *Energia e entusiasmo;*
- *Discurso sugestivo, com emprego de metáforas e linguagem enriquecida;*
- *Estimulação através da variação de postura, gesto, deslocação, ritmo e entoação da voz;*
- *Sensibilidade e atenção para com os participantes (Cardim, 2005, p.280).*

4.4. Recursos materiais

Para apoiar a fase de planeamento do projecto, identificamos como necessidade, ao nível dos recursos materiais, os seguintes elementos:

Recursos materiais
1- <i>Checklists</i>
2- Listas de competências interpessoais
3- Instrumentos de avaliação de opinião
4- Fichas de acções correctivas
5- Sala com suporte informático (<i>datashow</i> , computador + dispositivo <i>call-</i>

<i>conferences.)</i>
6- Acesso à Internet no PC pessoal
7- Material de escritório
8- Máquina de café/ água/ biscoitos

4.4.1. *Checklists*

O checklist é uma lista de tarefas e sub-tarefas (Buckley & Caple, 1998), a levar a cabo pelo detentor do posto de trabalho e organizadas pela ordem em que se realizarão. Neste documento se podem registar acções planeadas para os formandos e para o formador.

4.4.2. *Listas de competências interpessoais*

Este é um documento que auxilia no controlo do processo de formação, ao nível da demonstração de conteúdos e comportamentos (Ibid., 1998). Permite a anotação das observações e da sua data, variando de acordo com as necessidades encontradas.

4.4.3. *Instrumentos de avaliação de opinião*

Os instrumentos de avaliação de opinião (Caetano, 2007) irão servir para aferirmos os pareceres de toda a equipa coordenadora e do líder do projecto, relativamente à sua fase *on-going*. Assim, a construção de breves inquéritos de opinião, da responsabilidade da equipa coordenadora e com a participação do seu líder, estará alinhada com os objectivos e respectivos indicadores desta fase do projecto.

4.4.4. *Fichas de acções correctivas*

Visando o sucesso deste projecto, achamos conveniente que a melhoria contínua do desempenho da equipa seja um objectivo permanentemente partilhado. Por tal, e

considerando que as decisões eficazes são baseadas na análise regular de dados e informações, criaremos fichas de acções correctivas (Barbier, 1985), que nos permitirão corrigir certos pontos analisados, sempre que necessário. Estas fichas conterão, para além dos pontos a melhorar, o nome de quem propôs a melhoria e a data da proposta.

4.4.5. *Salas com suporte informático*

Para a fase de planeamento do projecto, necessitaremos de uma sala equipada com *datashow*, computador com acesso à *internet* e dispositivo de *call-conferences*. Estes suportes facilitarão o acesso rápido e eficaz à informação (Lewis, 2001), para além de que permitirão comunicar com o líder do grupo ou com outro elemento da equipa, na sua ausência.

4.5. *Avaliação do planeamento do Projecto*

Como suportado pela literatura, cada uma das fases de um projecto é um outro projecto (Heldman, 2005). Por tal, consideramos que o planeamento do dispositivo de reforço de transferência da aprendizagem deve ser submetido a avaliação (e.g. Ferguson, 1999; Cleland, 2002), nomeadamente no que concerne a aspectos como, a) organização do processo; b) eficácia do processo; c) envolvimento individual; d) eficácia e eficiência da equipa; e) satisfação da equipa face ao desenvolvimento do planeamento. Para o efeito se desenvolverá um instrumento especificamente adequado.

4.6. *Objectivos do planeamento*

Promovendo a criação de indicadores e o apuramento de resultados relativamente à fase de planeamento do projecto, estabelecemos os seguintes objectivos:

- Planear e organizar as actividades do projecto
- Optimizar a eficácia dos processos
- Promover a identificação do grupo com as temáticas
- Promover a eficácia e eficiência da equipa

- Promover a satisfação da equipa
- Identificar novas práticas proporcionadas pela transferência

4.7. *Benchmark*

Prevê-se que a fase de planeamento do projecto tenha a duração de um trimestre, pelo que, para sua avaliação (Lewis, 2001), e indo ao encontro dos objectivos traçados para esta etapa, aferiremos de forma mensal os seguintes indicadores:

INDICADORES (KPI's):

- Grau de organização do planeamento do projecto
- Grau de envolvimento individual
- Grau de eficácia da equipa coordenadora
- Grau de eficiência da equipa coordenadora
- Grau de envolvimento do líder de projecto
- Grau de satisfação dos envolvidos no planeamento

5. Fase de Implementação do Projecto

5.1. *Prática e controlo de actividades*

Correspondendo esta à fase de intervenção propriamente dita, para ela seguiremos apoiados numa série de acções estruturadas, enfocadas nos indivíduos, nos grupos ou na organização, com vista a implementar e sedimentar as mudanças pretendidas (Caetano, 2007). Como adiante se demonstra, este processo interventivo vai-nos permitir a obtenção de informações e sua respectiva discussão, possibilitando-nos decidir em conformidade com as necessidades de formação encontradas.

Para podermos colocar em prática as acções a que nos propomos, pretendemos solicitar à direcção de recursos humanos e à chefia dos formandos, que, durante a implementação do projecto:

- Comuniquem eficazmente, aos formandos, que garantem a criação de condições para a aplicação das suas aprendizagens;
- Unam esforços para disponibilizar os recursos necessários para os formandos transferirem;
- Façam com que esses recursos sejam percebidos como adequados, pelos formandos.

Para que seja alcançado sucesso na transferência da aprendizagem da formação, propomos, de acordo com Buckley e Caple (1998), que o formador promova os seguintes aspectos:

- Visualização de filmes pedagógicos onde sejam demonstrados comportamentos ou procedimentos considerados ideais, na função dos formandos;
- Observação de vídeos/DVD pedagógicos onde sejam mostrados utilizadores de sucesso, após a aquisição dos conteúdos e modelos aprendidos na formação, em universos semelhantes aos dos formandos;
- Incorporação de momentos que indiquem resultados práticos de desempenho, passíveis de obter a partir da aprendizagem da formação;
- Criação de semelhança entre os conteúdos da formação e o universo de trabalho do formando, permitindo-lhe a identificação com a sua actividade quotidiana, em termos físicos e psicológicos;
- Utilização de recursos interactivos, de modo a que o formando possa explorar a sua participação no processo formativo e fazer ouvir a sua opinião.
- Variação da altura, ritmo, tom da voz e posição do formador;
- Introdução de momentos de humor;
- Confirmação do progresso conseguido pelo formando em cada sessão;
- Implementação de intervalos para combater fadiga;
- Apresentação de exemplos credíveis;
- Apresentação gradual das temáticas mais simples para as mais complexas;
- Estimulação da capacidade de imaginar, reflectir e explorar do formando;
- Uso de acções de formação não muito longas;
- Avaliação dos pontos fortes e fracos do formando;

- Atribuição gradual de *feedback* ao formando;
- Evitamento de juízos de valor e comparações para/entre formandos;
- Utilização de símbolos e diagramas;
- Planeamento adequado das acções;
- Promoção de oportunidade de treino e prática regular de tarefas, nos formandos;
- Evitamento de sessões de memorização;
- Definição de objectivos durante e após a formação;
- Confirmação dos conhecimentos do formando;
- Confirmação da não existência de ambiguidade de ideias/questões;
- Persuasão relativamente à empregabilidade dos conteúdos da formação;
- Uso de vários exemplos práticos que demonstrem vantagens de transferência;
- Elaboração de um plano de sessão organizado;
- Introdução de sessão estimulante;
- Fecho de sessão com resumo da matéria dada.

5.2. *Identificação de necessidades no âmbito da implementação do projecto*

Um dos obstáculos à explicitação do conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 1998) é o facto de os indivíduos terem dificuldade em conciliar as suas tarefas habituais, com a prática das novas actividades proporcionadas pela formação. Para contrariar essa tendência, apelaremos ao líder do projecto para que incentive, tanto quanto possível, o trabalho em equipa e a criação de um horário para treino da aprendizagem, incluído no período laboral normal.

Dado que gera um grande fluxo de informação, esta fase do projecto necessita que a mesma seja partilhada entre todos os membros da equipa coordenadora e o seu líder, viabilizando a adequada gestão do processo e a sua agilização, evitando a repetição de tarefas.

Para acompanharmos as necessidades surgidas durante a implementação do projecto, observaremos os seguintes aspectos:

- Consolidação do plano de trabalho de acordo com planeamento;

- Adaptação/ correcção de procedimentos;
- Registo/Horas de prática por formando;
- Rectificação da prática do conhecimento aprendido;
- Lista de presenças;
- Anotações sobre a performance dos formandos;
- Classificações atribuídas aos formandos durante a formação;
- Conclusões dos vários *brainstorming* da equipa;
- Propostas dos formandos.

5.3. Recursos humanos

Ajudarão a implementar este projecto a equipa coordenadora (consultora e formador incluídos), a chefia e os formandos, que aqui funcionarão como objecto e agentes da mudança (Barbier, 1985).

Consideramos que as actividades de formação programadas não devem ser interrompidas, e pretendemos que a consultora e o formador que as iniciarem as concluam.

Sugeriremos, através da tabela II, as principais intervenções a levar a cabo pela chefia, pela consultora/formador e pelo formando, de forma a facilitar a transferência da aprendizagem.

Tabela II – Facilitadores da transferência da aprendizagem de formação

Intervenção durante a formação		
	Participar na formação	
	Impedir interrupção	
	Avaliar o formando	
	Facultar suporte ao formando	
	Reconhecer mérito dos/perante	

<p>Chefia</p>	<p>formandos</p> <p>Facultar <i>feedback</i> ao formando</p> <p>Promover clima de suporte à transferência</p> <p>Promover suporte ao formando</p> <p>Promover cultura organizacional adequada</p>	<p>Reportar</p> <p>Equipa Coordenadora</p> <p>+</p> <p>DRH</p> <p>+</p> <p>Formandos</p>
<p>Consultora/Formador</p>	<p>Incentivar melhoria de resultado</p> <p>Motivar o formando</p> <p>Desenvolver similaridades com a função</p> <p>Potenciar a criação de objectivos de desempenho</p> <p>Usar exemplos práticos</p> <p>Estimular a criação de uma cultura de aprendizagem</p> <p>Dar <i>feedback</i></p>	<p>Reportar</p> <p>Equipa Coordenadora</p> <p>+</p> <p>Formandos</p>
<p>Formandos</p>	<p>Participar activamente</p> <p>Não dar faltas</p> <p>Praticar competências</p> <p>Comprometer-se com o formador</p> <p>Solicitar <i>feedback</i></p> <p>Colocar dúvidas</p> <p>Mostrar interesse</p> <p>Recorrer a exemplos relacionados com função</p>	<p>Reportar</p> <p>Equipa Coordenadora</p> <p>+</p> <p>Chefia</p>

5.4. Recursos materiais

Para levarmos por diante a fase de implementação deste projecto, suportámo-nos nos seguintes recursos materiais:

Recursos materiais
1- Inquéritos de opinião
2- Escala de auto-eficácia (geral)
3- Listas de verificação
4- Fichas de acções correctivas
5- Salas com suporte informático (<i>datashow e computador</i>)
6- Dispositivo de Vídeo/ DVD
7- Máquina de café/ água/ biscoitos
8- Material de escritório
9- Testes de conhecimentos
10- Lista de presenças
11- Pauta de classificações

5.5. Avaliação da implementação do Projecto

Porque uma atitude negativa dos formandos face à formação pode comprometer todo o seu processo de aprendizagem (Kirkpatrick, 1959, 1996), parece-nos relevante apurar as *reações* dos formandos – primeiro nível do modelo de Kirkpatrick –, durante o processo de formação.

Assim, começaremos por colocar questões como se exemplifica de seguida:

- Gostou da formação?
- As temáticas têm interesse para a sua função?
- Que pensa do formador?

- Gosta da forma como ele comunica?
- Como vê o ambiente proporcionado pela formação?
- Do que gostou mais no módulo de hoje?
- Porquê?
- Se pudesse escolher, mudaria alguma coisa?
- Que *design* de formação usaria, se pudesse escolher?
- Porquê?
- Pode discutir essas razões no grupo?
- Imagine uma organização que pretende implementar acções de formação no âmbito do *customer service*...não se importa de acabar a história? O que faria?

Também será nosso intuito retermo-nos um pouco no segundo nível do modelo de Kirkpatrick (1959, 1996) – *aprendizagem*, dado que pretendemos determinar a extensão das competências, conhecimentos ou atitudes, desenvolvidos pelos formandos.

Julgamos que uma situação de pré-teste e outra de pós-teste (Cardim, 2005), é aqui especialmente útil para avaliação dos conhecimentos. Será então proposta à consultora e ao formador, a criação de dois testes de avaliação de conhecimentos, com aquele objectivo. Pediremos a ambos que, ao abrigo do método on-job (Caetano, 2001), também possa ser apurado o incremento de aprendizagem.

Pelo objectivo do nosso trabalho, permaneceremos mais enfocados no terceiro nível do modelo de Kirkpatrick (1959, 1996). Estaremos por isso muito atentos à forma como a transferência ocorre no comportamento, devido ao programa de formação, pelo que mediremos o nível de aplicação das competências, conhecimentos e atitudes transferidos pelos formandos. Para o efeito se solicitará, mais uma vez, a colaboração da consultora e do formador para a realização dos momentos avaliativos.

O processo avaliativo desta fase proporcionará também o apuramento de aspectos relacionados com o decurso do projecto e com a sua adequabilidade às necessidades encontradas. Assim, para traçarmos os indicadores desta fase, retomámos os três tipos de factores que influenciam a transferência da aprendizagem de formação – *individuais, de design de formação e situacionais* (Caetano, 2007).

5.6. *Benchmark* da implementação do projecto

Para controlo do processo de implementação do plano, recorreremos à utilização dos critérios avaliativos abaixo especificados:

- Grau de organização da implementação do projecto;
- Grau de adesão dos formandos;
- Grau de eficácia operacional dos formandos;
- Grau de conhecimento adquirido pelos formandos;
- Grau de transferência de aprendizagem dos formandos;
- Grau de envolvimento individual dos formandos;
- Grau de satisfação dos formandos face ao *design* do projecto;
- Grau de eficácia da equipa coordenadora;
- Grau de eficiência da equipa coordenadora;
- Grau de envolvimento do líder de projecto;
- Grau de satisfação dos envolvidos na implementação do projecto;
- Grau de satisfação face ao contexto de aprendizagem;
- Grau de auto-eficácia percebido pelo formando.

6. Fase de Avaliação de Resultados e do Impacto do Projecto

6.1. *Transferência do produto do projecto*

Nesta fase do projecto pretendemos assegurar que o conhecimento nele gerado foi transferido (3º nível Kirkpatrick) (Kirkpatrick, 1959; 1996), salvaguardando também que todo o processo fica documentado. Não esqueceremos, igualmente, a necessidade de facultar *feedback* sobre as várias etapas do projecto (Cardim, 2005), às partes nele envolvidas.

Tendo em conta que o processo de transferência de aprendizagem deve implicar a socialização do conhecimento, tudo faremos para que as actividades passem a ser rotineiramente instituídas e partilhadas, para benefício da organização e de todos que com ela se relacionem ou venham a relacionar. Reforçaremos tal necessidade junto da

direcção dos recursos humanos, da chefia e dos pares dos elementos do grupo sobre o qual incidirá o nosso projecto.

Será nosso intuito tornar públicos os resultados do projecto, através da criação de um portefólio (Ferguson, 1999) a entregar à DRH, onde se incluem os conhecimentos conceptuais, aplicativos e metodológicos que auxiliarão à transferência de aprendizagem.

Emitiremos uma *news-letter* de boas práticas, que circulará por todos os colaboradores, via e-mail, e criaremos um directório informático de acesso partilhado, que integrará toda a memória técnica do processo, de modo a que esta possa ser consultada em empreendimentos futuros.

Pretende-se, desta forma, propagar a informação e evitar desperdício de esforços ou duplicação de trabalho em novos projectos. Daquela plataforma constará também uma pasta de sugestões, que vai contribuir para a actualização sistémica deste projecto.

Procederemos, de seguida, ao fecho administrativo do projecto, documentando todas as actividades e responsabilidades dos elementos nele envolvidos. Assim, passo a passo, serão registadas:

1. As declarações que atestem que o projecto vai de encontro ao acordado.
2. As acções que definam a aprovação dos envolvidos para a colocação em prática das novas medidas acordadas.
3. A documentação desenvolvida em torno do projecto
4. As evidências do êxito (ou fracasso) do projecto
5. A entrega da metodologia de funcionamento de todas as acções do projecto e encerramento do procedimento contratado
6. A aceitação do produto final do projecto, através de uma declaração escrita pelas partes envolvidas, aceitando a implementação das novas condições.

6.2. Avaliação dos resultados

Vários autores são unânimes em declarar que o processo de avaliação da formação se constitui como um procedimento sistemático de recolha de dados e de

análise da sua concepção, implementação e consequências, que visa aferir a sua eficácia sobre a dinâmica organizacional (e.g., Goldstein, 1986; Philips, 1991).

Com este objectivo atribuiremos um cunho multidimensional à avaliação dos resultados deste projecto e da eficácia da mudança organizacional a que ele visa atender. Para isso observaremos as seguintes dimensões, como enunciadas por Caetano (2007):

- *Quem considera que o programa de intervenção foi eficaz;*
- *Em que domínios se verificou a eficácia;*
- *Qual o nível de análise em causa;*
- *Em que quadro temporal se considera a eficácia;*
- *Qual o referente em função do qual se afirma que houve ou não eficácia.*

Barbier (1985), prevê efeitos benéficos da avaliação da formação, ao nível dos seguintes planos:

- *Afectivo* – porque pode estimular a satisfação do formando para se envolver em novas tarefas;
- *Orientação das acções* – porque o formando pode adquirir novas formas de fazer e actuar;
- *Desenvolvimento* – porque o formando pode aumentar os seus resultados e produtividade.

Iremos ao encontro da importância que a literatura atribui a esta etapa do processo formativo (e.g., Alliger et al., 1997; Caetano, 2007), visando aferir os seguintes aspectos:

a) Em que medida os objectivos da formação foram atingidos pelos formandos e em que grau a aprendizagem da formação foi transferida para o seu local de trabalho (Kraiger et al., 1993).

b) As características dos indivíduos que se envolveram na formação, bem como, o seu grau de influência na identificação das necessidades da organização (Sleezer, 1993).

c) A relação entre a formação concebida e os planos da organização quanto aos resultados almejados (Newstrom, 1986; Noe & Ford, 1992).

d) A relação entre a concepção da formação e o tipo de aprendizagem a ser adquirida - conhecimento, competências práticas, mudança comportamental (Dickson & Mullen, 1990; Orpen, 1985; Verlander, 1992).

e) A contribuição da estratégia de apoio à transferência da aprendizagem, antes, durante e após o processo de formação (Gist et al., 1990; Yelon, 1992).

f) Os conflitos existentes no decurso do processo (Tannenbaum & Woods, 1992; Noe & Ford, 1992).

Acreditamos que, assentes nestas premissas, reuniremos condições para efectuar uma adequada avaliação *ex-post* do projecto, pelo que partiremos delas para a comparação entre o efeito produzido pelo novo dispositivo de reforço de transferência de aprendizagem e aquele que se encontrava antes instituído.

Respeitando o conceito de que a avaliação de uma intervenção organizacional contribui para o reinício de um novo ciclo de mudança, deixamos em aberto a possibilidade de ajuste das ideias divulgadas no actual projecto. Salvaguardamos, pois, a hipótese de efectuarmos um novo diagnóstico e de projectarmos novas acções que nos permitam *viabilizar, manter ou expandir o processo de mudança* (Caetano, 2007).

6.3. Recursos humanos

Nesta fase do projecto, contaremos com a colaboração de todos os elementos que compõem a equipa coordenadora, o seu líder, os formandos e a Direcção de Recursos Humanos, a quem entregaremos o produto final do projecto e com a qual estabeleceremos os últimos acordos para accionar os novos dispositivos.

As mudanças que visamos introduzir com a aplicação do actual dispositivo de aumento de transferência de aprendizagem, apesar de directamente relacionadas com o grupo-alvo, dizem respeito a toda a organização. Como tal, deverão ser alcançadas conjuntamente, traduzindo-se na melhoria do estado em que se encontra a sua organização de pertença.

6.4. Recursos materiais

Porque consideramos que a 4ª e última etapa do presente trabalho se encontra muito associada ao conhecimento produzido durante o seu decurso, aqui registamos como necessários os seguintes recursos materiais:

Recursos materiais
1- Salas com suporte informático
2- Material de escritório
3- Acordo formal de aceitação do projecto
4- Portefólio do projecto
5- Directório informático partilhado e interactivo
6- Fichas de auto-relato
7- Inquéritos de opinião
8- News-letter de boas práticas
9- Exercícios de aplicação
10- Máquina de café/ água/ biscoitos

6.5. Procedimentos para aferição da transferência de aprendizagem

À semelhança de outros autores, Bento & Salgado (2001) referem que a avaliação da formação deve ser feita a partir da análise de desempenho dos formandos e que a mesma tem um papel regulador no processo de aprendizagem individual, dado que permite ajustá-lo, permanentemente.

Suportados por aquela perspectiva sistémica, para além da análise inicial proporcionada pelo diagnóstico, efectuaremos uma análise processual. Com esse propósito aferiremos a transferência de aprendizagem dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos pelos formandos durante o processo formativo, para o seu local de trabalho. Fá-lo-emos antes, durante e depois da implementação dos dispositivos

projectados, recorrendo aos indicadores estabelecidos na fase de diagnóstico do projecto.

Para uma análise final, propomos um ciclo avaliativo, como se indica de seguida:

- 1º Período – no final da implementação do projecto;
- 2º Período – depois de três meses de estar implementado;
- 3º Período – quando decorridos seis meses da sua implementação.

Para o efectuarmos, além de recorrermos novamente ao uso da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e dos questionários concebidos para o diagnóstico de necessidades, contaremos com uma prova escrita, a realizar no 3º período de avaliação.

Aquela prova visará recolher informação sobre o grau de conhecimento adquirido pelo formando e será efectuada pelos nossos avaliadores externos, com o devido retorno de informação aos principais interessados.

Dado que também visamos apurar os resultados práticos obtidos pela empresa a partir do actual dispositivo de aumento de transferência da aprendizagem, aferiremos a opinião dos colaboradores das estruturas funcionais portuguesas acerca do desempenho do grupo-alvo.

Para o efeito recorreremos, de novo, ao uso da observação participante e de entrevistas semi-estruturadas, conciliando-os com a sistematização de dados validados através da passagem dos questionários anteriormente criados.

Relativamente à chefia e ao *customer service* belga, solicitaremos que repitam o preenchimento do questionário ao qual foram submetidos na fase de diagnóstico. Apuraremos também a opinião dos clientes submetendo-os ao preenchimento do inquérito de opinião que aferirá as suas percepções sobre a actuação do grupo-alvo, desta feita, no pós-formação.

Esta *avaliação sumativa* (Cardim, 2005), terá como objectivo concluir sobre a mais-valia do projecto para a organização visada, ao nível da sua operacionalização, implementação e resultados.

Pensamos, com os passos descritos, conseguir identificar, (1) *progressos alcançados*; (2) *erros e constrangimentos no processo de mudança*; (3) *problemas que persistem*; e (4) *problemas em consequência das próprias mudanças implementadas* (Caetano, 2007).

6.6. *Desmobilização da equipa coordenadora do projecto*

Assumimos esta etapa do projecto como um importante passo para potenciar o aumento da transferência de aprendizagem. Como tal, antes de desmobilizar, a equipa assegurar-se-á de que os formandos são providos de um clima de suporte à transferência, sendo o mesmo proporcionado pelos dispositivos atrás sugeridos e suportados pela literatura (e.g., Baldwin & Ford, 1998; Ford et al., 1992; Noe, 1986; Taylor et al., 2005; Cardim, 2005).

Estamos conscientes da dificuldade de explicitação do conhecimento gerado através de todo este processo, uma vez que cada indivíduo valoriza a informação de acordo com as suas percepções e modelos mentais (Davenport & Prusak, 1997) e tende a apropriar-se dela.

É por isso nosso intuito empenhar-nos, com a DRH, em promover uma cultura organizacional onde se valorize a partilha de ideais e de conhecimento, com a qual todos os colaboradores se sintam confortáveis em comprometer.

Desta forma pensamos promover uma identidade organizacional facilitadora da transformação do conhecimento tácito de cada sujeito, em conhecimento explícito (Nonaka & Takeuchi, 1995).

A equipa coordenadora e o líder do presente projecto desmobilizarão quando sentirem estar reunidas condições para os formandos transferirem e rotinarem as novas aprendizagens. Até lá, manter-se-ão em contacto com o grupo sobre o qual este dispositivo vai incidir, disponibilizando-se para o apoiar na *aplicação e consolidação de conhecimentos* (Buckley & Caple, 1998).

7. Conclusão

Numa tentativa de integração e síntese das ideias desenvolvidas ao longo do actual projecto, começaremos por realçar a necessidade que tivémos, durante o seu percurso, de atribuir um fio condutor entre as práticas individuais e o delineamento organizacional que as influencia.

O presente trabalho, para além de visar o incremento da transferência de aprendizagem dos indivíduos, na organização de pertença, poderá facilitar a abertura para a abordagem de vários aspectos relevantes para a qualidade de vida desses colaboradores.

Assim, este projecto permite-nos, desde logo, desmistificar o contributo estanque da organização, dos gestores, dos grupos, ou dos colaboradores, para o bem-estar individual, na organização. Transferir a aprendizagem da formação adquire aqui um significado reflexivo, abrangente e interactivo, porquanto é considerado como um sistema de influências onde o conhecimento individual se estabelece e enriquece na interacção social com o “outro”. Nesse sentido, este é um trabalho que se propõe inovar a forma de pensar e enriquecer a diversidade individual, dentro da organização, através da constante partilha de informação e espírito de equipa.

Pensamos que o presente projecto é coerente com a evolução e as recentes iniciativas no domínio da formação profissional e da transferência da sua aprendizagem, e que dará resposta às necessidades do grupo em que pretende incidir.

De um modo geral, os objectivos traçados parecem ir ao encontro das principais expectativas dos beneficiários efectivos do programa, dado que tentámos maximizar o potencial de aprendizagem dos formandos.

Outro aspecto positivo releva do facto da articulação entre as várias componentes deste projecto irem ao encontro de um novo paradigma de formação na empresa de incidência, o que, acreditamos, lhe conferirá maior sustentabilidade global.

Pese embora a anterior alusão a alguns aspectos positivos deste projecto, reconhecemos a possibilidade de existência de limitações do mesmo, a que faremos referência de seguida.

No que concerne à metodologia, se por um lado ela pode permitir executar um diagnóstico completo e triangular as opiniões que nos interessam reter, poderá por outro impedir, pela escassa dimensão da amostra e pela sua limitação geográfica e cultural, a universalização das conclusões a obter.

Teremos de reconhecer, naturalmente, que por mais informações, dados e modelos sofisticados de que nos socorrêssemos, dificilmente poderíamos aceder ao delineamento deste cenário hipotético, de modo inteiramente completo. Contudo, acreditamos que tal não retira a pertinência da nossa proposta, explicitada no decurso do presente trabalho.

Dado tratar-se de um projecto, não caberá aqui quantificar os impactos decorrentes da adopção dos dispositivos sugeridos para incrementar a transferência de aprendizagem da formação, entre os activos do grupo-alvo. Contudo, relativamente a projectos e/ou investigações futuras, sugerimos que este trabalho possa ser um dos seus pontos de partida, caso se interessem, nomeadamente, pela quantificação e pela análise do impacto de tais dispositivos, após a adopção efectiva dos mesmos.

Consideramos ser de interesse significativo a realização de uma análise longitudinal ao comportamento de transferência dos indivíduos sobre os quais este projecto incidiu, pelo que sugerimos a realização dessa análise em 3 momentos distintos durante três anos, com intervalos de tempo equidistantes.

Achamos que seria particularmente interessante analisar as reorganizações implicadas pela mudança ao nível micro e macro organizacional, após a implementação dos dispositivos esboçados através deste projecto. Este poderá ser um caminho para novas investigações no âmbito da formação profissional.

Consideramos que a oportunidade avaliativa do actual projecto é reforçada pela consciência de que, entre nós, a avaliação sistemática deste tipo de projectos está numa fase embrionária. Por tal, o exercício avaliativo poderá constituir um contributo para o desejado desenvolvimento de uma cultura de avaliação e de abertura à reflexão e aprendizagem, ajudando a reconhecer erros e a enaltecer sucessos, quando apropriado.

Devido à importância que atribuiremos à fase de diagnóstico deste projecto, que assentará na heteropercepção, e ao esforço consequentemente implicado, gostaríamos de ver rentabilizado o produto deste trabalho. Por tal, sugere-se que a sua aplicação possa

ser extensiva a outros departamentos da organização visada, caso se identifique essa necessidade.

Apontamos uma outra direcção de abordagem futura, sugerindo que sejam avaliadas as várias externalidades geradas pelo projecto, nas suas dimensões relacionais e económicas.

A escassa evidência empírica sobre o resultado de projectos que podem potenciar o aumento da transferência de aprendizagem da formação, se de certa nos impede de conhecer a fundo esta temática, deixa, por outro lado, portas abertas à introdução de novos e interessantes cruzamentos de variáveis, podendo contribuir para uma melhor percepção sobre o sucesso ou fracasso da implementação dos processos formativos, nas organizações.

Decerto que o futuro a revelará.

Referências

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436.
- Alves, N. (2001). *Educação e formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., e Shotland, A. (1997). A metaanalysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behaviour research. *Journal of Management*, 28, 307-338.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman
- Bates, R. & Holton, E.F. (2004). Linking Workplace Literacy Skills and Transfer. System Perceptions. *HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT QUARTERLY*, 15, n. 2.
- Barbier, J-M, (1985). *A Avaliação em Formação (Trad. Maria Alice Bastos)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baldwin, T. T., & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, n. 1, p. 63-105.
- Bento, L. & Salgado, C.T. (2001). *A formação pragmática : um novo olhar*. Cascais: Pergaminho.
- Birdi, K., Allan, C., e Warr, P. (1997). Correlates and perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 845-857.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of Training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. MA: Addison-Wesley
- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369-387.

- Buckley, R., & Caple, J. (1998). Formação Individual e *Coaching* (1ª ed. Trad. Maria Clara Nunes e Artur Lemos de Azevedo). Lisboa: Monitor.
- Burke, L., & Hutchins, H. (2007). Training transfer: An integrative review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Caetano, A., Ferreira, J.M.C., & Neves, J. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: MC Graw Hill.
- Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 4, 3-16.
- Caetano, A. (Coord.), (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, e Weick, K. R. Jr (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., Tannenbaum, S.I. & Mathieu, J.E. (1995). Toward theoretically-based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military Psychology*, 7, 141-164.
- Cannon-Bowers, J.A. & Salas, E. (Eds.) (1998). *Making decisions under stress: Implications for individual and team training*. Washington, D.C.: APA Books.
- Cannon-Bowers, J.A., Rhodenizer, L., Salas, E. & Bowers, C.A. (1998). A framework for understanding practice conditions and their impact on learning. *Personnel Psychology*, 51, 291-320.
- Cardim, J. E. V. C. (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lisboa: ISCP-UTL.
- Cleland, David I. (2002). *Project Management – Strategic Design and Implementation*. New York: McGraw-Hill.
- Cziko, G.A. & Park, S. (2003). Internet audio communication for second language learning: a comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, 7, 15-27
- D'Oliveira, T. (2005). *Teses e dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1997). *Information ecology: mastering the information and knowledge environmental*. New York : Oxford University Press.
- Day, R. L. and Bodur, M. (1978) “Consumer response to dissatisfaction with services

- and intangibles”, in K. Hunt (ed.) *Advances in Consumer Research*, 5, Proceedings of the 8th Annual Conference of the Association for Consumer Research.
- Dickson, D., e Mullen, T. (1990). Research report on an empirical investigation of the effects of a micro-counseling program with social work students: The acquisition and transfer of component skills. *Counseling Psychology Quarterly*, 3 (3), 267-283.
- Faerman, S. R., e Ban, C. (1993). Trainee satisfaction and training impact: Issues in training evaluation. *Public Productivity e Management Review*, 16 (3) 299-314.
- Ferguson, J. (1999). *The grantseeker's guide to project evaluation*. Aspen Publishers Inc.
- Ford, J. K., Quiñones, M., Segó, D. J., & Speer Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511–527.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., e Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 218-233.
- Frayne, C.A. & Geringer, J.M. (2000). Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361-372.
- Friedman, (2007). *The world is flat: The globalized world in the twenty-first century*. London: Penguin Books.
- Garvin, D. et al., (1998). Aprender a aprender. *HSM Management, São Paulo*, n.9, 58-64
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., e Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43 (3), 501-523.
- Goffman, E. (1973). *Les rites d'interaction*. Paris: Éd. de Minuit.
- Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Program development, needs assessment and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I. L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and*

- evaluation* (3^a ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Guerra, I. (1993). Contexto e enquadramento do projecto de educação multicultural, ME, Ed Forma, 10-13.
- Heinze, A., & Procter, C. (2006). Online communication and information technology education. *Journal of Information Technology Education*, 5, 235-249.
- Heldman, K. (2005). *Project Management JumpStart*. San Francisco: Harbor Light Press.
- Hofstede, G. (1997). *Culturas e organizações : compreender a nossa programação mental*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. A. (2000). Development and validation of a generalized learning transfer climate questionnaire. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Holton, E. F. III., e Baldwin, T. T. (2000). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 1-6.
- Holton, E. F. III, e Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.
- Holton, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007). The effects of team diversity on team outcomes: A metaanalytic review of team demography. *Journal of Management*, 33, 967-1015.
- IAPMEI (2010, Agosto). Sobre as PME em Portugal. Retirado em 29 de Agosto de 2010 <http://www.iapmei.pt/resources/download/pme.pdf>
- Jackson, S. E. and Associates (1992). *Diversity in the workplace : human resources initiatives*. New York : The Guilford Press.
- Jehn, K.A., G. B. Northcraft, M.A. Neale, (1999). Why differences make a difference: a field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Admin. Sci. Quart.*, 44, 741-763.
- Joshi, A., & Roh, H. (2009). The role of context in work team diversity research: A

- meta-analytic review. *Academy of Management Journal*. In press.
- Keith, N. & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 677-691.
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.
- KLEIN, K. J., & KOSLOWSKI, S. W. J. (2000). Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J. K., e 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, 311-328.
- Lanna, M. (2000). Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. *Revista de Sociologia Política*, 14, 173-194.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches outils*. Paris: Éditions d'Organisation
- Lévy, P. (1990). *As tecnologias da inteligência : O futuro do pensamento na era informática* (trad. Fernanda Barão). Lisboa : Instituto Piaget.
- Lewis, J.P. (2001). Project Planning, Scheduling and Control. New York: McGraw-Hill.
- Noe, R. A. (2008). *Employee training and development*. New York: McGraw Hill.
- Mantel, S. J., Meredith, J. R., Shafer, S. M. & Sutton, M. M (2001). *Project Management in Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., e Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- Minoli, D. (1996). *Distance learning technology and application*. Boston: Artech House.
- Montesino, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A posttraining study. *Human Resource Development*

- Quarterly, 13 (1),89-108.
- Newstrom, J. W. (1986). Leveraging management development through the management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, 5 (5), 33-45.
- Noe, R. A. (1986). Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736–749.
- Noe, R. A., e Ford, J. K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Personnel and Human Resources Management*, 10, 345-384.
- Noe, R. A. (2008). *Employee training and development*. New York: McGraw Hill.
- NONAKA, I., e TAKEUCHI, H (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University.
- Orpen, C. (1985). The effects of behavior modeling training on managerial attitudes and performance: A field experiment. *International Journal of Manpower*, 6 (4), 21-24.
- Passos, A. (2001). Grupos e Equipas de Trabalho. In Caetano, A., Ferreira, J.M.C., & Neves. J. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 335-356). Lisboa: MC Graw Hill.
- Pelled, L. H., Demographic Diversity, Conflict, and Work Group Outcomes: An Intervening Process Theory (1996). *Organization Science*, 7, 615-631.
- Pfeffer, J. (1994). *Gerir com poder – Políticas e Influências nas Organizações*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page Ltd.
- Pinto, J.K. (1998). *Project management handbook*. Jossey Bass Wiley.
- Porter, M. E., (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance: with a new introduction*. New York : The Free Press.
- Randolph, Alan W., & Posner, Barry Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença
- Russ-Eft, D., (2004). Customer service competencies: a global look. *Human Resource Development International*, 7 (2), 211-231.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of

- progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Schein, E. (1985). Defining Organizational Culture. In *Organizational culture and leadership*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. et al. (1994). *The fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London : Nicholas Brealey Publishing
- Simões, E. & Santos, P. (2007). *Development of trust in e-learning environments*. Comunicação apresentada na European Association of Work and Organizational Psychology (EAWOP), Estocolmo, Suécia.
- Sleezer, C. M. (1993). Training needs assessment at work: A dynamic process. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (3), 247-264.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Tannenbaum, S. I., e Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.
- Tannenbaum, S. I., e Woods, S. B. (1992). Determining a strategy for evaluation training: Operating within organizational constraints. *Human Resource Planning (HRP)*, 15 (2), 63-81.
- Taylor, P. Russ-Eft, D. & Chan, D. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanaugh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.
- Velada, R. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Tese de Doutoramento, Lisboa: ISCTE-IUL.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J.W., Lyons, B.D., & Kavanagh, M.J. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training *International Journal of Training and Development*, 11 (4), 282-294.
- Verlander, E. G. (1992). Executive education for managing complex organizational

- learning. *Human Resource Planning (HRP)*, 15 (2), 1-18.
- Vicente, L.M. (2006). *Tecnologia e Educação Formação nas Empresas Portuguesas – 35 casos de referência*. Lisboa: Companhia das Cores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Warr, P., Allan, C., e Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- West, M., Garrod, S., e Carletta, J. (1997). “Group Decision-Making and Effectiveness: Unexplored Boundaries”, *Creating Tomorrow Organizations: A Handbook for Future Research in Organizational Behaviour*, C.L. Cooper e S.E. Jackson (eds.). UK: John Wiley e Sons, Chichester.
- Wexley, K. N., e Latham, G. P. (2002). *Developing and training human resources in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wholey, J.S., Hatry, H.P., & Newcomer, K.E. (Eds). (2004). *Handbook of practical program evaluation*. Wiley.
- Williams, T. C., Thayer, P. W., & Pond, S. B. (1991, April). *Test of a model of motivational influences on reactions to training and learning*. Paper presented at the Sixth Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, Missouri.
- Williams, K.Y., & C.A.I. O’Reilly, (1998). Demography and Diversity in Organizations: a review of 40 years of research. B.M. Staw, L.L. Cummings, eds. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 20. JAI Press, Greenwich, CT, 77-140.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 55-73.
- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 323-344.
- Yelon, S. (1992). M.A.S.S.: A model of producing transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 5 (2), 13-23.
- Young, T.L. (2003). *The handbook of project management: a practical guide to effective policies and procedures*. Sterling: Kogan Page Limited.

YIN, R. K., (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.