

Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

**OS BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS DA FORMAÇÃO E O SEU
CONTRIBUTO PARA O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA
DA FORMAÇÃO**

Carlos Filipe Mateus Moreira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Comportamento Organizacional

Orientador:

Professora Doutora Sílvia Costa Agostinho da Silva, Professora Associada, ISCTE - IUL

Setembro de 2011

Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

OS BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS DA FORMAÇÃO E O SEU
CONTRIBUTO PARA O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA
DA FORMAÇÃO

Carlos Filipe Mateus Moreira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Comportamento Organizacional

Orientador:

Professora Doutora Sílvia Costa Agostinho da Silva, Professora Associada, ISCTE - IUL

Setembro de 2011

Resumo

A qualidade do processo formativo é um dos requisitos que permite assegurar a competitividade das organizações, em função do efeito que os projectos de formação consigam exercer sobre o desempenho dos indivíduos. O que significa que existe uma expectativa de mudança comportamental, associada aos conteúdos transmitidos nesses mesmos projectos. Para que essa mudança ocorra na organização, é necessário que os indivíduos aprendam, que memorizem o que aprenderam e que accionem, nos momentos adequados, esse conhecimento adquirido, ou seja, que transfiram a aprendizagem para o seu local de trabalho.

Esta dissertação tem como objectivos verificar os efeitos da formação ao nível da aquisição e retenção de conhecimentos específicos, do incremento das crenças de auto-eficácia ocupacional e do reforço dos comportamentos de liderança transformacional. Pretende também concluir acerca da relação desses mesmos efeitos e da motivação para aprender, com o processo de transferência da formação, concretamente, no que diz respeito à sua capacidade de prever a percepção de utilidade da formação e a motivação para transferir.

Os resultados demonstram que a formação permite aumentar o nível de conhecimentos dos indivíduos, assim como a retenção desses mesmos conhecimentos passados dois meses. Para além disso, a formação permite também o incremento das crenças de auto-eficácia ocupacional. Os resultados sugerem ainda que a motivação para aprender e a auto-eficácia ocupacional são preditores da percepção de utilidade da formação e da motivação para transferir.

Palavras-chave: Formação; Competitividade; Avaliação da formação; Conhecimentos; Aprendizagem; Auto-eficácia; Liderança transformacional; Transferência da formação; Motivação para aprender; Motivação para transferir; Impacto da formação

Sistema de Classificação JEL: M12 Personnel Management; O15 Human Resources

Abstract

The quality of the training process is required to assure organizational competitiveness, as a result of the effect that training projects may have on individual performance. This means that, there is a behavior change expectation associated with the content of those training projects. In order to make that change happen in organizations, individuals must learn the content, memorize that knowledge and activate it whenever it seems adequate, in other words, they need to transfer that learning to their workplace.

The dissertation goals are to verify the effects of training on knowledge acquisition and retention, on occupational self-efficacy beliefs increase and on transformational leadership behavior increase. It also has the goal to conclude about how these individual benefits and motivation to learn, are related with the training transfer process, in order to understand if they can predict training utility perceptions and motivation to transfer.

Results demonstrate that training as a positive effect on the individuals' knowledge acquisition, as well as retention of that knowledge past two months. Training also increases occupational self-efficacy beliefs. Results also suggest that motivation to learn and occupational self-efficacy are able to predict utility perceptions and motivation to transfer.

Keywords: Training; Competitiveness; Training evaluation; Knowledge; Learning; Self-efficacy; Transformational leadership; Training transfer; Motivation to learn; Motivation to transfer; Training impact

JEL Classification System: M12 Personnel Management; O15 Human Resources

Agradecimentos

Estas breves palavras servem para demonstrar o meu apreço por todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram a concluir esta tese de mestrado, nomeadamente, às organizações, aos seus responsáveis e aos formandos que colaboraram no estudo através da participação nos projectos de formação e que dedicaram parte do seu tempo ao preenchimento dos questionários.

Uma palavra especial à professora Sílvia Silva, pela sua persistência e capacidade de trabalho demonstradas ao longo deste percurso através do qual, habilmente, me orientou. Obrigado.

À Ana, por termos tido a oportunidade de percorrer esta aventura de mãos dadas, ora puxando, ora sendo puxado pelo outro.

Aos meus pais pela admiração, à minha irmã e aos meus amigos pela capacidade que tiveram em compreender a ausência.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA SOBRE FORMAÇÃO	
Capítulo 1 – A importância da formação profissional para as organizações.....	6
1.1. Benefícios individuais da formação.....	7
1.2. Requisitos organizacionais.....	11
1.3. Conclusões.....	15
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	
Capítulo 2 – Estudo 1: O efeito da formação sobre os conhecimentos, as crenças de auto-eficácia e os comportamentos de liderança	19
2.1. Objectivos.....	20
2.2. Variáveis analisadas.....	20
2.3. Hipóteses do estudo.....	22
2.4. Método.....	23
2.4.1. Participantes e procedimento.....	23
2.4.2. Operacionalização das variáveis.....	24
2.5. Resultados.....	26
2.5.1. O efeito da formação na promoção da aquisição dos conhecimentos específicos e na promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional.....	26
2.5.2. O efeito da formação na promoção dos comportamentos de liderança transformacional.....	27
2.6. Conclusões do estudo.....	29

Capítulo 3 – Estudo 2: Os efeitos da formação sobre os indivíduos e a sua relação com a percepção de utilidade da formação e a motivação para transferir	31
3.1. Objectivos.....	32
3.2. Variáveis analisadas.....	32
3.3. Hipóteses do estudo.....	35
3.4. Método.....	36
3.4.1. Participantes e procedimento.....	36
3.4.2. Operacionalização das variáveis.....	39
3.5. Resultados.....	40
3.5.1. O efeito da formação na promoção da aquisição e retenção dos conhecimentos específicos e na promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional.....	40
3.5.2. Preditores da percepção de utilidade da formação e da motivação para transferir.....	42
3.5.3. Impacto da formação.....	44
3.6. Conclusões do estudo.....	44
Capítulo 4 – Conclusões gerais.....	46
4.1. Conclusões do trabalho.....	47
4.2. Implicações teóricas e práticas.....	48
4.3. Limitações dos estudos.....	50
4.4. Sugestões para futura pesquisa.....	50
Referências bibliográficas.....	52
Anexos.....	56

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Caracterização da amostra.....	23
Quadro 2 – Plano de recolha de dados.....	24
Quadro 3 – Médias das variáveis nos momentos temporais T1 e T2.....	27
Quadro 4 – Médias das dimensões de liderança transformacional nos momentos temporais T1 e T2.....	28
Quadro 5 – Resultados das análises de regressão linear simples.....	29
Quadro 6 – Caracterização da amostra.....	37
Quadro 7 – Plano de recolha de dados e dimensão da amostra de cada variável.....	38
Quadro 8 – Médias das variáveis nos momentos temporais em análise.....	41
Quadro 9 – Principais resultados das análises de regressão linear simples.....	43

INTRODUÇÃO GERAL

Contexto

Nos últimos três anos, sobretudo desde o Verão de 2008, temos vindo a assistir a uma sucessão de acontecimentos do plano económico, à escala mundial, que nos fazem crer que este será um período com assento assegurado na história económica, social e política deste, ainda recente, século XXI.

No estudo publicado este ano pela Price Waterhouse & Coopers, o 14th Annual Global CEO Survey, os responsáveis máximos das principais organizações de todo o mundo, apontam o “aumento da eficiência operacional” como sendo o factor mais importante (73%) para assegurar o relançamento da economia e a sobrevivência das organizações, logo seguido pela capacidade de “incorporação de liderança criativa” (70%).

A mensagem difundida um pouco por todo o mundo é clara e simples: é fundamental que consigamos gerar mais resultados com menos consumo de recursos. Todos os agentes económicos terão de passar a utilizar de forma mais eficiente os seus *inputs*, sobretudo, equipamentos e pessoas.

É neste contexto de necessidade urgente de optimização, que surge a relevância da temática da formação profissional, que pode ser definida como uma experiência planeada de aprendizagem, desenhada para promover mudanças permanentes nos conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos, de acordo com Campbell, Dunnette, Lawler, e Weick (1970, *cit in* Noe e Schmitt, 1986). Este *input* está, contudo, em grande desvantagem quando comparado com a crescente eficiência dos equipamentos, que evoluem regular e rapidamente para versões mais sofisticadas. Que tipo de formação profissional permitirá que passemos a ter nas organizações “pessoas 2.0”? É urgente e necessária uma nova versão, ou geração, de profissionais mais capacitados e mais produtivos, ainda que sejam as mesmas pessoas.

Se concretizarmos este raciocínio focando a atenção somente em Portugal, bastará recuar até aos anos noventa e recordar o profundo estudo sobre a competitividade da economia portuguesa, realizado pelo professor Michael Porter, da Harvard Business School, que apontava no seu famoso diamante das cinco forças, a falta de mão-de-obra e liderança competente, como dois dos factores responsáveis pela baixa produtividade (Porter, 2002). Oito anos depois, em 2002, regressou a Portugal e voltou a aplicar a mesma matriz de análise macroeconómica, que apresentou numa conferência pública,

onde se pode ler, novamente, a constatação dos mesmos factores “*lack of skilled workforce and management*” no modelo de diagnóstico que Porter (2002: 26) aí voltou a apresentar.

Finalmente, também no documento mais célebre da nossa actualidade: o memorando de entendimento do Governo de Portugal com a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional - está patente esta preocupação com a capacitação dos portugueses, sendo preconizadas acções, para o último trimestre deste ano, que vão no sentido de avaliar os resultados e o impacto das políticas de educação e formação existentes (Governo de Portugal, 2011).

Isto não significa, porém, que o investimento em formação registado em Portugal não tenha aumentado nos últimos anos. Na realidade, os dados indicam que entre 2003 e 2007 se registou um aumento de cerca de 172 milhões de euros no custo da formação nas empresas, ascendendo a um total de cerca de 372 milhões de euros nesse ano (GEP, 2009).

É por todos estes factores, que se repercutem um pouco por todo o mundo e que geram muita preocupação, que se tem vindo a assistir ao crescimento da investigação nesta área. Trata-se de um campo de pesquisa relativamente recente, com cerca de 40 anos de estudos empíricos (Salas e Cannon-Bowers, 2001) e que tem vindo a alargar o seu âmbito, partindo de uma base mais eclética, com inspiração em áreas que vão para além da psicologia organizacional (Aguinis e Kraiger, 2009). Tudo isto, na tentativa de compreender cada vez melhor o que pode tornar a formação profissional numa ferramenta mais eficaz para o desenvolvimento das competências e por sua vez, contribuir para a competitividade das organizações e qualidade do emprego (Caetano, 2007).

Esse pretende ser, também, o contributo da tese de mestrado contida neste documento.

O documento encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira parte dedicada à revisão da literatura sobre a formação profissional, nomeadamente, sobre a forma como as organizações acolhem este tema. Dentro desse capítulo, são abordados vários temas, nomeadamente, a importância da formação profissional para as organizações, dando ênfase aos benefícios de ordem individual, a avaliação da formação e a problemática da transferência da formação para o local de trabalho.

A segunda parte do documento é dedicada a dois estudos empíricos, onde se pretende demonstrar os efeitos da formação profissional e a sua relação com a transferência da formação para o local de trabalho.

O primeiro estudo (Capítulo 2) dedica-se a analisar o papel da formação profissional na aquisição de conhecimentos específicos, no aumento da auto-eficácia ocupacional e na promoção dos comportamentos de liderança transformacional.

No segundo estudo (Capítulo 3), para além de serem reforçadas algumas questões do primeiro estudo, procura-se ainda identificar a relação existente entre os efeitos da formação e alguns dos factores que determinam a transferência da formação para o local de trabalho, nomeadamente, a percepção da utilidade da formação e a motivação para transferir os conteúdos aprendidos. O estudo procurou também medir o grau do impacto real da formação, dois meses após a transmissão de conteúdos.

Finalmente, esta segunda parte do documento, é encerrada com um capítulo de conclusões gerais (Capítulo 4), onde é efectuada uma breve discussão acerca dos resultados obtidos nos estudos, bem como, uma sugestão para futuras pesquisas que permitam contribuir um pouco mais para o conhecimento acerca dos factores que tornem a formação profissional mais eficaz.

PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA

Capítulo 1 – A importância da formação profissional para as organizações

1.1. Benefícios individuais da formação

Ao longo da vida, no contexto pessoal e profissional, vamos sendo confrontados com novas realidades que nos exigem a capacidade de assumir diferentes posturas e novas formas de lidar com essas mesmas realidades. Este processo permanente, pode ser designado por aprendizagem ao longo da vida (Caetano, 2007) e no plano profissional, podemos dizer que constitui o “directório” integral de necessidades de formação que todos nós vamos sentindo, no domínio organizacional e que deveriam ser supridas, para podermos ascender a um novo patamar de competitividade.

A formação profissional define-se, portanto, como um conjunto de processos que permitem ao indivíduo adquirir e desenvolver as capacidades necessárias à realização adequada da sua actividade (Borges-Andrade, 2006), o que significa que deveriam existir aqui dois directos interessados na qualidade deste processo: o indivíduo e a organização onde ele exerce a sua actividade.

No que diz respeito ao interesse do indivíduo na formação profissional, surge o construto de empregabilidade, traduzido pela capacidade que o indivíduo tem, ou terá, em assegurar condições para responder aos desafios de uma profissão (Caetano, 2007), sobretudo, numa fase de crescentes níveis de desemprego em que ter um elevado nível de formação deveria ser entendido como um “passaporte” de acesso ao emprego (Borges-Andrade, 2006).

Já o interesse da organização neste processo da formação profissional, reside no conceito de produtividade, que se traduz na capacidade que o mesmo nível de recursos tem para gerar mais *outputs* (o que implica a existência de um outro processo para além da formação profissional: o da transferência dessa formação para o contexto de trabalho, que adiante será objecto de reflexão mais aprofundada).

A qualidade do processo formativo surge pois, como a “pedra de toque” que permitirá colmatar um conjunto de necessidades essenciais à sobrevivência de todos os agentes económicos, razão pela qual tem vindo a crescer exponencialmente a literatura disponível sobre o tema, que tenta explicar o que está na base dessa mesma qualidade, tendo sido a última década do século passado o ponto de viragem nesse sentido (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

São cada vez mais diversas e inovadoras as formas de fazer chegar os conteúdos aos indivíduos, assim como as estratégias para tentar assegurar a qualidade da formação. Contudo, apesar desta diversidade, a literatura dos últimos 40 anos revela que as preocupações da investigação se concentram, sobretudo, em destacar a importância de problemáticas transversais como o diagnóstico organizacional, a definição dos objectivos da formação, os antecedentes da formação, as formas de transmissão dos conteúdos e a transferência dos conteúdos para o contexto de trabalho (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

São inúmeras as conclusões científicas acerca do que se deverá fazer para conferir maior qualidade ao processo formativo, todavia, surgem também muitos trabalhos que pretendem demonstrar os resultados positivos desse mesmo processo (Aguinis e Kraiger, 2009), onde se conseguem identificar os benefícios concretos da formação para o indivíduo, para as equipas e para as organizações.

Ao nível do indivíduo, diversos estudos confirmam que os efeitos da formação dão lugar a benefícios concretos, como o incremento e a consistência do desempenho no trabalho e o incremento do domínio das competências técnicas, por exemplo. Para além desses benefícios, salientamos também o aumento do conhecimento (declarativo, procedimental e estratégico), o aumento do nível das crenças de auto-eficácia e ainda, benefícios comprovados também ao nível dos comportamentos de liderança (Aguinis e Kraiger, 2009). Em seguida, detalhamos um pouco estes três benefícios individuais.

Conhecimento

A formação constitui, em si mesmo, um veículo de transmissão de conhecimento, no sentido em que proporciona o desencadeamento do processo de aprendizagem explícita dos indivíduos. A aprendizagem explícita é aquela que ocorre de forma deliberada, por parte dos indivíduos e que requer a alocação da sua atenção, perante os métodos de explicitação dos conteúdos em causa (Paula e Leme, 2010).

O conhecimento que resulta desses processos de aprendizagem, pode assumir diversas “facetas” e designações: conhecimento declarativo, que designa a informação que temos acerca das coisas que nos rodeiam; conhecimento procedimental, que designa a

informação de que dispomos acerca de como fazer as coisas do nosso cotidiano e o conhecimento estratégico, que designa a capacidade de saber a cada momento que tipo de informação ou competência utilizar ou accionar (Kraiger et al, 1993).

O processo de aprendizagem desencadeado pela formação, permite aos indivíduos a construção da sua base de conhecimentos específicos, ou conhecimentos sobre um determinado tema em causa nessa mesma formação, algo que será organizado na sua memória de longo prazo para futura reutilização sempre que necessário (Novak e Gowin, 2002).

A aquisição de novos conhecimentos específicos, ou aprendizagem, a respectiva memorização dos conhecimentos, ou retenção e a capacidade de voltar a utilizar esses conhecimentos nos momentos adequados em contexto de trabalho, ou conhecimento estratégico, são condições essenciais para garantir o sucesso ou insucesso do processo formativo.

Auto-eficácia

É um conceito que se define pela crença que o indivíduo tem acerca das suas capacidades em produzir um determinado nível de desempenho que, por sua vez, vai influenciar o modo como esse indivíduo lida com as situações e como encara eventos importantes para a sua vida (Bandura, 1998), como por exemplo, o desempenho das tarefas em contexto de trabalho.

As crenças de auto-eficácia variam de indivíduo para indivíduo e evoluem no tempo, em função do contexto que vivemos em cada momento, podendo ser reforçadas ou condicionadas através de algumas fontes de influência, nomeadamente, a forma como ultrapassamos obstáculos importantes, a forma como outros semelhantes a nós se comportam em situações similares às nossas, o efeito da persuasão dos outros sobre nós e a nossa própria resposta à pergunta “sinto-me bem?”, em cada momento (Bandura, 1998).

Se nos focarmos somente no contexto organizacional, podemos designar este conceito de uma forma mais particular, já não falaremos de auto-eficácia genérica, mas sim de auto-eficácia ocupacional. Trata-se, neste caso, de uma variável que mede a crença do

indivíduo acerca da sua própria capacidade para desempenhar com sucesso as tarefas requeridas pela sua função, no contexto de trabalho (Rigotti *et al*, 2008).

A auto-eficácia no contexto de trabalho, tem vindo a ser bastante estudada na sua relação com o processo formativo e de forma consistente, sabemos que um elevado nível de auto-eficácia conduz também a um melhor nível de aprendizagem, sendo também um forte preditor da performance no trabalho (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

Esta convicção de que seremos capazes de realizar algo ou alguma coisa e que tem efeitos directos sobre a nossa forma de agir e até sobre a própria motivação (Salas e Cannon-Bowers, 2001), pode ser promovida pelo processo formativo e conduzir os indivíduos a expectativas de performance mais ambiciosas e resultados reais mais elevados, com efeito duradouro no tempo (Aguinis e Kraiger, 2009).

Comportamentos de liderança

Indivíduos que têm de gerir outros indivíduos: trata-se de uma tarefa complexa e também um tema recorrente da formação no mundo da gestão, focada, geralmente, na promoção de comportamentos que permitam aos líderes melhor desempenho em áreas como as relações humanas, resolução de problemas, tomada de decisão e motivação de equipas (Burke e Day, 1986).

Neste domínio específico da liderança, o processo formativo também aporta benefícios já verificados empiricamente, tais como o incremento dos conhecimentos específicos e os comportamentos de liderança em contexto de trabalho, auto-reportados e hetero-reportados (Aguinis e Kraiger, 2009).

A competência ao nível da liderança é apontada, como vimos anteriormente, quer no estudo da Price Waterhouse & Coopers, quer no modelo de análise de Michael Porter, como um dos dois factores determinantes para a competitividade dos agentes económicos. No já referido 14th Annual Global CEO Survey, esse factor é designado pela capacidade de “incorporação de liderança criativa” nas organizações.

1.2. Requisitos organizacionais

Parecem existir cada vez mais evidências de que o processo formativo assume um papel relevante, do ponto de vista dos benefícios individuais adquiridos. Todavia, no que diz respeito às organizações, nem sempre é clara a vantagem de investir em projectos de formação, pontual ou contínua, uma vez que não é suficiente que o indivíduo aprenda ou melhore as suas capacidades, é necessário que ele as aplique na organização.

Esta dúvida parte também do facto de nem sempre ser recolhida informação útil e sistemática, que permita simplesmente formar uma opinião acerca desse assunto para apoiar a tomada de decisão, nomeadamente em Portugal. Portanto, em bom rigor, não podemos afirmar que a qualidade do processo formativo esteja na base de melhores índices de desempenho organizacional (Caetano, 2007).

Avaliação da formação

A discussão sobre a qualidade do processo formativo implica, necessariamente e por inerência, que abordemos em primeiro lugar a temática da avaliação da formação como “pré-requisito”. Isto porque, sem ela, é impossível estabelecer comparações e retirar conclusões.

Paradoxalmente, embora as organizações se refugiem na falta de informação como justificação para a incerteza da qualidade do processo formativo, são também elas que continuam a recolher um tipo de informação que não lhes permite tirar essas mesmas conclusões. A informação acerca das reacções dos indivíduos sobre o modo como decorreu o projecto de formação é, muitas vezes, preferida face à recolha de informação que permita concluir quanto à eficácia do processo (Tannenbaum e Yukl, 1992).

Avaliar o processo formativo, significa ter noção de qual o impacto provocado pelos projectos de formação implementados na organização, impacto esse que pode ter uma repercussão mais rápida e superficial, ou mais profunda e cujos efeitos se irão sentir apenas ao longo do tempo (Caetano, 2007). Ter esta noção de impacto implica a adopção de mecanismos que permitam a recolha de dados antes, durante e após os projectos de formação.

O desenho desses mecanismos de avaliação tem sido alvo de diversos estudos nos últimos anos e tem vindo a dar origem a vários instrumentos, que deveriam servir de base aos processos de avaliação implementados nas organizações.

O referencial que tem sido mais utilizado, desde sempre, é a taxonomia (Holton III, 1996) de Kirkpatrick, que organiza a avaliação da formação em quatro níveis: (1) *reação*, que pretende medir as opiniões dos indivíduos acerca do projecto de formação e cujos questionários, utilizados para esse efeito, são os que de um modo geral mais predominam nas organizações para efeitos de avaliação da formação; (2) *aprendizagem*, que pretende ser uma medida da quantidade de informação que os indivíduos aprenderam durante o projecto de formação; (3) *comportamento*, que numa versão mais recente o próprio autor já denomina de “transferência da aprendizagem para o comportamento no local de trabalho” (Kirkpatrick, 2005), que mede a quantidade de informação aprendida pelos indivíduos na formação que, de facto, é aplicada no seu contexto de trabalho; e finalmente (4) *resultados*, que pretende medir o impacto financeiro do projecto de formação na demonstração de resultados da organização (Kirkpatrick, 1994).

No entanto, quando Kirkpatrick, em 1959, propôs estes níveis de avaliação, que passaram a ser utilizados como referencial para a avaliação do processo formativo, não concretizou a forma como os mesmos deveriam ser colocados em prática, aspecto que tem motivado muitos autores a sugerir formas pragmáticas de aplicar as metodologias de avaliação, incluindo o próprio (Kirkpatrick, 2005).

Em termos operacionais, o primeiro nível de avaliação tem de recorrer a questionários de opinião, sendo mais simples de executar do que a recolha de informação dos restantes níveis e provavelmente, também será essa a principal razão para que as organizações fiquem por aqui, em termos de avaliação. O segundo nível, implica a elaboração de testes de avaliação de conhecimentos. Já o terceiro nível, mais complexo, pode passar por observação directa e aplicação de escalas de impacto ao próprio indivíduo, bem como aos seus superiores. Por fim, o último nível, implica a capacidade, quase teórica, de isolar o efeito do projecto de formação sobre o comportamento de algumas peças financeiras da organização.

Sem dúvida, que o primeiro nível, da reacção, não permite extrair grandes conclusões acerca do impacto na organização, sobretudo, o impacto de natureza mais profunda. Também parece evidente que, para existirem benefícios que vão para além do indivíduo, é fundamental que existam bons resultados no segundo nível, o da aprendizagem, sem a qual não passaríamos ao nível seguinte. Contudo, é apenas quando obtemos avaliações positivas acerca dos comportamentos, o terceiro nível, que ocorrem os benefícios para a organização, razão pela qual podemos considerar a transferência como um “requisito organizacional” para que se verifiquem os benefícios do processo formativo.

Parte importante dos trabalhos de investigação que têm vindo a desenvolver a aplicação deste modelo nas práticas de avaliação da formação, têm-se concentrado em torno desse aspecto da transferência da aprendizagem para o comportamento no local de trabalho, onde surgem as maiores dificuldades na avaliação da formação e onde surgem também algumas críticas.

Um dos factores salientados nessas críticas, prende-se com o risco que a aplicação pura do referencial proposto por Kirkpatrick pode trazer quanto à extracção de conclusões, que apontarão sempre como principal “culpado” o processo formativo em si, ignorando o efeito moderador de algumas variáveis (Holton III, 2005) e factores contextuais da organização.

Transferência da formação

O fenómeno da transferência da aprendizagem para o comportamento no local de trabalho, ou de uma forma mais simples, apenas, a “transferência da formação”, consiste na aplicação adequada, em contexto de trabalho, dos conteúdos adquiridos no projecto de formação, sejam conhecimentos, habilidades ou atitudes (Borges-Andrade, 2006).

Quer sejamos mais específicos, analisando concretamente as mudanças ocorridas no desempenho da função do indivíduo, ou quer sejamos mais abrangentes, analisando a totalidade dos efeitos individuais e organizacionais que decorrem do processo de transferência da formação (Holton III e Baldwin, 2003), não existem dúvidas que para assegurar a produção desses efeitos, o período que se segue ao projecto de formação

(Caetano, 2007), bem como o efeito moderador de algumas variáveis (Holton III, 2005) e os factores contextuais da organização, são determinantes.

Todas essas variáveis que influenciam o processo de transferência da formação, têm vindo a ser sistematizadas no Learning Transfer System Inventory (LTSI), um instrumento já validado também para utilização em Portugal (Velada e Caetano, 2009) e que prevê a organização das variáveis em três níveis de análise: concepção da formação, características individuais e ambiente organizacional (Holton III e Baldwin, 2003).

No que diz respeito às variáveis que caracterizam o indivíduo, vamos encontrar a aprendizagem, a retenção e as crenças de auto-eficácia (já descritas atrás), que podem influenciar o processo de transferência da formação. Variáveis essas que, como vimos, são influenciadas positivamente pelo processo formativo, que decorre de um bom diagnóstico, de alguns factores pré-formação a considerar e do design da própria formação (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

Para além destas variáveis, surgem também nesse nível de análise individual, as questões da motivação e da reacção dos indivíduos (nomeadamente as reacções de utilidade), que parecem ter influência no modo como, posteriormente, estes irão aplicar os conteúdos da formação no seu contexto de trabalho (Holton III e Baldwin, 2003).

Pretende-se, logicamente, que as mudanças comportamentais que daqui podem advir, perdurem no tempo (Caetano, 2007) e se traduzam em resultados para a organização, no entanto, este é sem dúvida, o maior desafio que os profissionais da indústria da formação têm de enfrentar (Kirkpatrick, 2005), para responder às exigências de optimização organizacional da actualidade. De acordo com Ed Holton (2003), estima-se que nos Estados Unidos apenas 10% do investimento realizado em formação seja, de facto, transferido para o trabalho.

Talvez por esse motivo, este seja um tema de grande preocupação e interesse para a investigação, por forma a que se compreenda melhor a relação entre o processo formativo e a produtividade das organizações.

1.3. Conclusões

O contexto actual exige optimização de recursos, fazer mais com menos. Exige equipamentos mais sofisticados e exige, cada vez mais, “pessoas 2.0”. A competência dos recursos humanos é requerida para obter maior eficiência operacional e para obter uma liderança mais criativa.

A aprendizagem e concretamente, o processo formativo, são responsáveis pela obtenção desse desejado nível de competência dos indivíduos, contudo, apesar do crescente investimento em acções de formação nos últimos anos, nomeadamente em Portugal, não tem existido igual reflexo aparente em termos de eficiência, o que nos faz colocar o foco na qualidade do processo formativo.

Esse tem sido, cada vez mais, um terreno fértil para a investigação, que nos últimos 40 anos se tem vindo a debruçar, essencialmente, sobre os factores que podem desencadear melhores resultados da formação para os indivíduos e para a organização.

A última revisão de literatura sobre a área da formação inclui, todavia, uma abordagem um pouco diferente, salientando não apenas os aspectos que podem gerar mais resultados, mas sistematizando, antes de mais, os resultados e benefícios que a formação proporciona e dos quais existe evidência empírica nos últimos anos.

Entre eles destacamos os de natureza individual: (1) a capacidade de gerar e reter conhecimentos, fundamental para que o indivíduo possa accionar esse recurso cognitivo nas situações em que a sua função e as respectivas tarefas assim o exijam; (2) o incremento das crenças de auto-eficácia, que confere aos indivíduos maior convicção quanto à realização das tarefas que os esperam no seu contexto de trabalho; (3) promoção de conhecimentos e comportamentos de liderança.

Por outro lado, a organização surge também como parte interessada na melhoria da qualidade do processo formativo, embora não seja claro que este processo seja directamente responsável pelo aumento do desempenho organizacional.

Para ir mais fundo na análise desta relação, é necessário adoptar uma cultura de avaliação sistematizada do processo formativo, por forma a que seja possível aceder a informação que permita extrair conclusões e tomar decisões acerca do tema.

Essa avaliação tem seguido, nos últimos 50 anos, um referencial de quatro níveis que preconiza uma hierarquia lógica para a análise dessa mesma avaliação: “gosto”, “aprendo”, “aplico”, “gero resultados”. Todavia, a forma de implementar estes processos avaliativos não é consensual e tem redundado, na maior parte das organizações, na recolha superficial das reacções afectivas dos indivíduos, ao passo que o principal desafio da actualidade recai sobre o comportamento, a transferência da formação para o local de trabalho.

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

Preâmbulo

Os estudos que em seguida apresentamos, têm como objectivo transversal concluir acerca do efeito que o processo formativo produz sobre os indivíduos e concretamente, se esse processo é traduzido em benefícios que possam, posteriormente, ter um impacto positivo nas respectivas organizações.

Esta componente está organizada em dois estudos distintos, uma vez que, num primeiro momento apenas se pretendia concluir acerca dos referidos benefícios individuais da formação. Só depois, foi sentida a necessidade de compreender qual a relação que esses benefícios poderiam ter com as variáveis de carácter individual que influenciam o processo da transferência da formação para o local de trabalho.

Deste modo, podemos demonstrar a mais-valia do processo formativo enquanto promotor das capacidades dos indivíduos, mas também interpretar o modo como esse mesmo processo pode servir de alavanca para facilitar a mudança na organização.

Apesar de existirem cada vez mais estudos empíricos subjacentes a este tema, um pouco por todo o mundo, são ainda escassas as evidências que se apoiam exclusivamente em organizações portuguesas.

Por este motivo, estes dois estudos pretendem contribuir para alargar o conhecimento teórico sobre o efeito do processo formativo realizado em Portugal para, com isso, fomentar também o desenvolvimento de boas práticas no mercado nacional, no que diz respeito à qualidade dos processos formativos, da necessidade de monitorização dos comportamentos pós-formação e ao papel central que a organização pode desempenhar para assegurar o retorno do seu próprio investimento nos recursos humanos.

Capítulo 2

Estudo 1: O efeito da formação sobre os conhecimentos, as crenças de auto-eficácia e os comportamentos de liderança

2.1 Objectivos

Na sequência da revisão de literatura efectuada, podemos constatar que o aumento dos conhecimentos, a promoção das crenças de auto-eficácia e também dos comportamentos de liderança, são três dos benefícios individuais que resultam do efeito do processo formativo e que têm sido comprovados na literatura.

O presente estudo, tem como objectivos analisar a importância desse efeito sobre estas três variáveis, salientando a relevância dos projectos de formação realizados nas organizações e contribuindo, deste modo, para a investigação realizada nesta área em Portugal.

O estudo encontra-se organizado em duas partes: na primeira parte, é analisado o efeito da formação profissional sobre a aquisição de conhecimentos específicos e sobre as crenças da auto-eficácia ocupacional; na segunda parte, é analisado o efeito da formação profissional sobre os comportamentos de liderança.

2.2. Variáveis analisadas

Embora já tenham sido genericamente descritas na revisão de literatura, importa aqui definir, especificamente, as variáveis em foco neste estudo e acerca das quais incidiu a recolha de informação.

Relativamente aos conhecimentos, é necessário referir que se tratam de *conhecimentos específicos* (do tipo declarativo, procedimental e estratégico), ou seja, conhecimentos inerentes ao desempenho da função dos indivíduos que constituíram a amostra.

No que diz respeito à variável utilizada para medir as crenças de auto-eficácia, também relembremos que se trata, em rigor, das crenças de *auto-eficácia ocupacional*, ou seja, mede especificamente a crença do indivíduo acerca da sua própria capacidade para desempenhar com sucesso as tarefas requeridas pela sua função, no contexto de trabalho (Rigotti *et al*, 2008).

Finalmente e relativamente à variável que mede os comportamentos de liderança, importa referir que diz respeito aos *comportamentos de liderança transformacional* e afigura-se necessário agora detalhar um pouco mais esta questão.

Liderança transformacional

O conceito de liderança pode ser analisado numa perspectiva meramente transaccional, mais tradicional e que se caracteriza pela tarefa de gerir os objectivos dos indivíduos liderados, através da negociação de conflitos que emergem da distância existente entre esses objectivos e os interesses da organização, da equipa ou do próprio líder (Neves, 2001).

Contudo, o conceito de liderança pode ser analisado numa perspectiva transformacional, mais sofisticada e que se caracteriza pela capacidade de obter por parte de todos os indivíduos liderados, uma vontade colectiva, resultante da sinergia do grupo (Neves, 2001), em que os objectivos e interesses de cada um se transformam num denominador comum partilhado e reforçado por todos. Esta é, por certo, uma abordagem que preconiza a incorporação de criatividade e liderança num mesmo processo.

O líder transformacional é caracterizado como alguém que é admirado e respeitado pelos seus liderados e alguém em quem eles confiam. Mais do que liderados, estes indivíduos são designados por “seguidores” deste tipo de líderes. É caracterizado também como alguém que, através do seu comportamento, consegue atribuir um significado especial às tarefas dos seus “seguidores” e consegue transformá-las em verdadeiros desafios que inspiram e motivam todos os membros do grupo (Bass e Avolio, 2003).

Para além disso, o líder transformacional, tem a capacidade de estimular, do ponto de vista intelectual, os membros do grupo, levando-os a ser inovadores nas suas abordagens e a colocar em causa questões previamente assumidas como certas. Dedicar atenção especial às expectativas de cada um dos seus seguidores, indicando-lhes o caminho para o desenvolvimento pessoal e apoiando-os nesse percurso, agindo como um mentor, mais do que como um chefe (Bass e Avolio, 2003).

Este tipo de liderança, inspira os indivíduos a adoptar comportamentos mais inovadores e criativos, que permitem alargar os horizontes no seu trabalho e na sua função. Para além disso, reforça a percepção de bem-estar dos indivíduos na organização (Nielsen et al, 2008), pelo que se torna de elevado interesse compreender em que medida os líderes poderão adoptar este tipo de comportamentos, por via dos efeitos do processo formativo.

A variável que utilizámos para medir os comportamentos de liderança transformacional, é composta por seis dimensões, nomeadamente, “objectivos de grupo”, “apoio individual”, “papel adequado enquanto modelo”, “estímulo intelectual”, “expectativas de elevado desempenho” e “visão de articulação” (Spreitzer *et al*, 2005).

A primeira dimensão, *objectivos de grupo*, pretende reflectir a capacidade do líder em levar os elementos a adoptar uma postura de colaboração, encorajando-os a trabalhar em conjunto e na perseguição de um objectivo comum.

A dimensão do *apoio individual*, prende-se com a preocupação do líder perante as necessidades pessoais e os sentimentos dos seus subordinados. A dimensão designada em português por *papel adequado enquanto modelo*, pretende reflectir a liderança através do exemplo, liderar-fazendo, ao invés de liderar-dizendo.

A quarta dimensão dos comportamentos de liderança transformacional, *estímulo intelectual*, tem como intenção medir a capacidade do líder em conduzir os seus “seguidores” a pensar em novas formas de resolver velhos problemas. A capacidade de criar *expectativas de elevado desempenho*, reflecte o comportamento que o líder tem ao insistir em elevados níveis de performance e em que os membros do grupo dêem o seu melhor.

Finalmente, *visão de articulação*, significa a capacidade do líder em construir um compromisso dos seus subordinados com uma visão interessante e partilhada do futuro da equipa, do departamento ou da organização (Spreitzer *et al*, 2005).

2.3. Hipóteses do estudo

Na sequência dos objectivos propostos e após a clarificação das variáveis em análise, formulamos as três hipóteses, que pretendemos testar através do presente estudo e que são as seguintes:

Hipótese 1: A formação profissional promove o aumento dos conhecimentos específicos avaliados logo após a formação

Hipótese 2: A formação profissional contribui para a promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional avaliada logo após a formação

Hipótese 3: Os conhecimentos específicos obtidos na formação profissional, são um preditor do nível das crenças de auto-eficácia ocupacional, avaliado logo após a formação

Hipótese 4: A formação profissional contribui para a promoção dos comportamentos de liderança transformacional avaliada logo após a formação

2.4. Método

2.4.1. Participantes e procedimento

Participaram neste estudo 40 indivíduos do departamento comercial de uma organização multinacional, da indústria automóvel e que frequentaram uma acção de formação de três dias, cujos conteúdos incidiam sobre o tema da gestão de equipas comerciais e práticas de liderança. Todos eles desempenhavam cargos de chefia intermédia (chefes de vendas), sendo responsáveis por equipas de cinco elementos.

Foram analisadas as características sócio-demográficas dos participantes (sexo, idade e habilitações académicas), de onde se conclui que 90% é do sexo masculino, 66% tem uma idade superior a 40 anos e 70% tem o 12º ano de escolaridade, ou habilitação académica equivalente (ver quadro 1). Embora não tenha sido fornecida essa informação, podemos afirmar que a maioria dos participantes participa regularmente em projectos de formação, tem larga experiência na função, ou em funções similares e uma antiguidade na empresa que ronda, em média, os cinco anos.

Quadro 1 – *Caracterização da amostra*

	<i>N= 40</i>
Sexo	%
Masculino	90
Feminino	10
Idade	
Min.	32
Máx.	66
Média	42
Habilitações Académicas	%
9º ano ou inferior	15
10º ou 11º ano	8
12º ano	70
Superior ao 12º ano	7

O procedimento efectuado para a recolha de dados, traduziu-se na aplicação de instrumentos em dois momentos temporais diferentes: T1 – no início da acção de formação e T2 – no final da acção de formação.

Ambos foram realizados em sala, através de questionário em papel na presença do formador, momentos antes do início da apresentação dos conteúdos, no caso de T1 e imediatamente após o fecho da sessão, no caso de T2, com um tempo disponível de 25 minutos para preenchimento do mesmo e sem consulta. A taxa de sucesso de recolha de dados em T1 e em T2 foi de 100% e apresenta-se no quadro 2 o respectivo plano de recolha.

Quadro 2 – Plano de recolha de dados

	Momento	Variáveis
Tempo 1 (T1)	No início da sessão de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos específicos • Crenças de auto-eficácia ocupacional • Comportamentos de liderança transformacional
Tempo 2 (T2)	No final da sessão de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos específicos • Crenças de auto-eficácia ocupacional • Comportamentos de liderança transformacional

Os instrumentos utilizados no estudo permitiram a recolha dos dados que conduziram à geração da informação e posterior análise das variáveis previamente enunciadas: conhecimentos específicos, crenças de auto-eficácia ocupacional e comportamentos de liderança transformacional.

2.4.2. Operacionalização das variáveis

Para a operacionalização das variáveis, foram utilizadas escalas já validadas em estudos anteriores (à excepção da variável *conhecimentos específicos*) e foi também efectuada a análise da consistência interna de cada uma delas através do alpha de Cronbach.

Conhecimentos específicos: esta variável foi operacionalizada através de testes de conhecimentos com 20 questões, desenhados propositadamente para cada acção de formação pelo formador, que eram suportados por perguntas de escolha múltipla (com

três opções de resposta) e por perguntas de desenvolvimento (cerca de quatro perguntas em cada teste de conhecimentos). Após a realização dos testes, a classificação dos mesmos foi efectuada pelo formador que ministrou a formação, atribuindo um ponto a cada resposta completamente certa, zero pontos a cada resposta completamente errada e múltiplos de 0,25 pontos, apenas às perguntas de desenvolvimento, na medida em que estavam mais ou menos incompletas. O valor da variável foi calculado através do somatório da pontuação de todas as respostas, sendo que a pontuação final obtida poderia variar entre 0 e 20 pontos.

Auto-eficácia ocupacional: esta variável foi operacionalizada através de um instrumento, utilizado na literatura, composto por seis itens e denominado por “versão reduzida da escala da eficácia ocupacional” (Rigotti *et al*, 2008). Os seis itens do instrumento foram medidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”. A consistência interna da escala desta variável é bastante aceitável ($\alpha = .84$).

Relativamente aos **comportamentos de liderança transformacional**, a variável foi operacionalizada através de um instrumento designado por “inventário dos comportamentos de liderança transformacional”, proposto por Podsakoff, MacKenzie, Moorman e Fetter (1990, *cit in* Spreitzer *et al*, 2005). O instrumento é composto por seis escalas, que medem cada uma das dimensões da variável, sendo que cada escala tem dois, três ou quatro itens, que foram respondidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”.

A consistência interna de cada uma das seis escalas apresentou os seguintes resultados: *objectivos de grupo*, com três itens ($\alpha = .77$); *apoio individual*, com dois itens ($\alpha = .82$); *papel adequado enquanto modelo*, com três itens ($\alpha = .73$); *estímulo intelectual*, com três itens ($\alpha = .80$), *expectativas de elevado desempenho*, com dois itens ($\alpha = .83$) e *visão de articulação*, com dois itens ($\alpha = .74$) – todos os valores são bastante elevados.

Foi também necessário construir variáveis a partir do incremento verificado entre os dois momentos temporais (T1 e T2), ou seja, o **incremento dos conhecimentos** que representa o acréscimo de conhecimentos dos indivíduos, decorrente da participação no projecto de formação. As variáveis **incremento de auto-eficácia** e **incremento dos**

comportamentos de liderança, reflectem, nos mesmos moldes, o acréscimo registado pelos indivíduos a este nível.

2.5. Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em duas partes, sendo a primeira parte dedicada às hipóteses 1, 2 e 3 e a segunda parte dedicada à hipótese 4.

2.5.1. O efeito da formação no aumento da aquisição dos conhecimentos específicos e na promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional

A forma estatística de determinar a existência do referido efeito da formação sobre as duas variáveis, passa pela realização de um teste *t* para duas amostras emparelhadas, contudo, dada a dimensão da amostra em análise e embora superior a 30 casos ($N = 40$), entendemos ser prudente assegurar que os pressupostos para a realização do teste se verificavam, nomeadamente, a distribuição homogénea da variável (dado que a segunda condição, do emparelhamento da amostra, está garantida, pois são os mesmos respondentes para a mesma variável em momentos temporais diferentes) (Laureano, 2011). A partir do gráfico de dispersão das frequências das variáveis, para T1 e para T2, é possível concluir que o pressuposto em causa se verifica (ver anexo A).

A realização do teste *t* para duas amostras emparelhadas, permitiu efectuar a comparação das médias dos resultados obtidos em T1 e em T2, quer para o nível médio de conhecimentos específicos obtido, quer para o valor médio das crenças de auto-eficácia ocupacional verificado em cada momento.

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a média dos conhecimentos específicos obtida pelos participantes em T1 ($M = 11.29$; $DP = 2.08$), que é inferior, quando comparada com a média obtida em T2 ($M = 15.54$; $DP = 2.33$) $t(39) = -10.743$; $p \leq .000$, pelos mesmos participantes.

O mesmo se verifica ao nível da comparação das médias obtidas em T1 e em T2 para as crenças de auto-eficácia ocupacional, que também revelou um incremento no segundo momento de avaliação, como se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3 - Médias das variáveis nos momentos temporais T1 e T2

Variáveis	T1		T2		<i>t</i>	Sig.
	M	DP	M	DP		
Conhecimentos específicos	11.29	2.08	15.54	2.33	-10.74	.000
Auto-eficácia ocupacional	3.98	.48	4.18	.37	-2.33	.025

Relativamente à hipótese 3, foi necessário efectuar uma regressão linear simples, tendo como variável preditora os conhecimentos registados pelos indivíduos em T2 e como variável critério, a auto-eficácia ocupacional verificada em T2.

Os resultados da regressão linear revelam que os conhecimentos específicos obtidos em T2 se encontram, positiva e estatisticamente relacionados, com o nível de auto-eficácia verificado em T2 ($\beta = .39$, $p < .05$). Verifica-se que os conhecimentos obtidos pelos participantes em T2, explicam 16% do nível das crenças de auto-eficácia ocupacional verificado em T2.

Em suma, podemos afirmar que se verificam as hipóteses 1 e 2 do estudo e que, de facto, os efeitos da formação profissional promovem a aquisição dos conhecimentos específicos, bem como, promovem o incremento das crenças de auto-eficácia ocupacional dos indivíduos.

Podemos ainda afirmar que, o nível de conhecimentos obtido após a formação, é co-responsável pelo nível das crenças de auto-eficácia ocupacional verificado imediatamente após a formação, verificando-se também a hipótese 3.

2.5.2. O efeito da formação profissional na promoção dos comportamentos de liderança transformacional

O teste efectuado para concluir acerca do efeito da formação sobre os comportamentos de liderança transformacional foi idêntico ao realizado para as variáveis anteriores, ou seja, a realização de testes *t*, tendo-se procedido do mesmo modo, no que diz respeito à validação dos necessários pressupostos. Neste caso, foi necessário realizar o teste *t* para

amostras emparelhadas, para cada uma das seis dimensões em causa, por forma a avaliar as diferenças existentes entre as médias verificadas em T1 e em T2.

Os resultados apresentados demonstram, contudo, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das seis dimensões, obtidas em T1 e em T2, embora existam aumentos ligeiros dos valores das médias verificadas em todas elas, à excepção do apoio individual, como se pode verificar no quadro 4, onde são apresentados todos os valores do teste.

Quadro 4 - *Médias das dimensões de liderança transformacional nos momentos temporais T1 e T2*

Dimensões	T1		T2		t	Sig.
	M	DP	M	DP		
Objectivos de grupo	4.22	.61	4.33	.51	-.98	.33
Apoio individual	4.26	.72	4.18	.63	.69	.49
Papel adequado enquanto modelo	4.03	.69	4.18	.55	-1.55	.13
Estímulo intelectual	3.93	.57	4.07	.53	-1.51	.14
Expectativas de elevado desempenho	4.40	.74	4.45	.50	-.46	.65
Visão de articulação	3.96	.57	3.98	.45	-.14	.89

Significa, portanto, que neste caso não é possível verificar a hipótese colocada em estudo, de que os efeitos da formação profissional promovem os comportamentos de liderança transformacional.

O incremento da auto-eficácia como preditor dos comportamentos de liderança

Embora não tenha sido formulada essa hipótese de estudo, foi detectado um efeito interessante entre a variável que mede o incremento da auto-eficácia ocupacional e a variável que mede o incremento das diferentes dimensões da liderança, pelo que se justifica uma breve explicação dos resultados verificados.

Como podemos verificar no quadro 5, o incremento da auto-eficácia ocupacional de T1 para T2 está, positiva e estatisticamente, relacionado com o incremento verificado nas dimensões da liderança transformacional, com um importante papel explicativo das mesmas.

Quadro 5 – *Resultado das análises de regressão linear simples*

Variável preditora	Δ Auto-eficácia T1-T2			R ²	R ² Ajust.
	B	t	p		
Δ Objectivos de grupo	.66	5.41	.00	44%	42%
Δ Papel adequado enquanto modelo	.69	5.95	.00	48%	47%
Δ Estímulo intelectual	.51	3.66	.00	26%	24%
Δ Expectativas de elevado desempenho	.53	3.89	.00	29%	27%
Δ Visão de articulação	.51	3.66	.00	26%	24%

Nota: São apresentados os beta estandardizados

2.6. Conclusões do estudo

As principais conclusões a retirar, são as que evidenciam a verificação das hipóteses onde era testado o efeito da formação como gerador de benefícios individuais, ao nível do aumento dos conhecimentos específicos e ao nível do incremento das crenças de auto-eficácia ocupacional.

De facto, se considerássemos o processo formativo como uma composição sequencial de etapas, em que o início da sequência consiste em garantir que o projecto de formação “funciona”, poderíamos concluir então, que o processo tem a primeira etapa assegurada.

O facto de os indivíduos terem aprendido os conteúdos da formação, terá feito com que sentissem uma convicção maior acerca do futuro desempenho das suas tarefas profissionais, o que constitui uma importante peça de evidência empírica para as organizações que ainda têm dúvidas acerca dos benefícios de partida do processo formativo.

No entanto, há que relembrar que o estudo teve como amostra um grupo composto por líderes de equipas comerciais e que, ao nível dos comportamentos de liderança, não se

verificaram efeitos estatisticamente relevantes por parte da formação. Embora isto não signifique, que o processo formativo não tenha aqui qualquer efeito.

De acordo com Aguinis e Kraiger, na sua revisão de literatura (2009) e referindo-se a uma meta-análise, os efeitos individuais da formação, verificados junto de líderes e *managers*, ocorriam a dois níveis: aquisição de conhecimentos específicos e comportamentos de liderança observados – contudo, o valor do efeito ao nível dos comportamentos era mais fraco do que o efeito sobre os conhecimentos, quando feita a comparação entre os grupos de teste e os grupos de controlo.

O facto de estarmos perante uma amostra de 40 indivíduos e também o facto de estarem a ser medidos comportamentos de liderança transformacional, eventualmente, menos frequentes do que outros tipos de liderança nas organizações portuguesas, poderá ser uma explicação plausível para um resultado que apenas não teve uma expressão estatisticamente relevante.

Assumindo o processo formativo como a composição de etapas, atrás referida, salientamos que a qualidade do mesmo só se verificará se todas as etapas produzirem os efeitos desejados, ou seja, o indivíduo beneficia da formação, mas há que garantir que ele passe a ser um agente de mudança activa e duradoura na organização, o que nos conduz a um outro processo e a um outro estudo.

Capítulo 3

Estudo 2: Os efeitos da formação sobre os indivíduos e a sua relação com a percepção de utilidade da formação e a motivação para transferir

3.1. Objectivos

Na sequência do estudo anterior, pretende-se agora compreender qual a relação existente entre os benefícios que resultam dos efeitos da formação e as variáveis de carácter individual que influenciam o processo de transferência da formação.

A já mencionada preocupação com este tema, tem vindo a originar estudos sobre um conjunto de variáveis de natureza individual que afectam este processo, como é o caso da aprendizagem e das crenças de auto-eficácia, sobre as quais o processo formativo exerce um efeito positivo, como concluímos. Mas para além dessas variáveis, iremos agora dar especial atenção à percepção de utilidade do conteúdo da formação, à motivação para aprender e à motivação para transferir, que também parecem influenciar o processo de transferência da formação (Holton III e Baldwin, 2003) e que serão objecto do presente estudo.

Para além destes objectivos e devido à dimensão e especificidade da amostra do estudo anterior, foram novamente testadas as hipóteses dos efeitos da formação na aquisição dos *conhecimentos específicos* e na promoção das crenças de *auto-eficácia ocupacional*.

Este estudo encontra-se organizado em três partes, sendo que a primeira parte surge como um reforço das duas hipóteses verificadas no estudo anterior, por via do aumento da dimensão da amostra. Na segunda parte do estudo, será analisado o contributo dessas variáveis e da *motivação para aprender*, agora introduzida, para a explicação dos níveis obtidos na variável *percepção de utilidade da formação* e na variável *motivação para transferir*. Por fim, na terceira e última parte, será efectuada uma análise preliminar do efeito de todas estas variáveis no impacto da formação.

3.2. Variáveis analisadas

Neste caso, já não será necessário efectuar uma descrição das variáveis *conhecimentos específicos* e *auto-eficácia ocupacional*, uma vez que a sua descrição específica pode ser consultada na revisão de literatura e no ponto homólogo do estudo anterior (ver Capítulo 2).

De salientar apenas que, no que se refere aos *conhecimentos específicos*, será introduzida uma medida de avaliação diferida no tempo e que permitirá concluir se os indivíduos ainda se recordam dos conteúdos da formação, sendo esta questão, ao longo da análise, designada por *retenção* dos conhecimentos e que corresponderá à comparação entre o momento T3 (dois meses após a formação) e os momentos anteriores (T1 e T2).

Relativamente às restantes variáveis utilizadas neste estudo, nomeadamente, *motivação para aprender*, *percepção de utilidade da formação*, *motivação para transferir e impacto da formação*, é importante que vejamos em seguida, o que significa cada uma delas em maior detalhe.

Reacções de utilidade

As reacções dos indivíduos, correspondem ao primeiro nível de avaliação proposto por Kirkpatrick em 1959, como anteriormente referimos, e traduzem-se na opinião que estes manifestam acerca de alguns aspectos do projecto de formação, como sejam o formador (reacções afectivas), os materiais e também a sua percepção acerca da utilidade do conteúdo transmitido, por exemplo (Velada, 2009).

Embora não seja demonstrado em todos os trabalhos de investigação, alguns estudos sugerem que, quando os indivíduos têm a percepção de que o conteúdo transmitido na formação era útil, estão também mais dispostos a transferi-lo para o local de trabalho (Velada, 2009), daí a importância desta variável para o contexto do processo de transferência.

O papel da motivação no processo formativo

O papel da motivação dos indivíduos no contexto do processo formativo tem sido, desde há muitos anos, um assunto de grande interesse para os investigadores, pois existe a convicção de que terá influência no modo como os indivíduos vão efectuar o processo de transferência da formação (Holton III, 2005).

A motivação neste âmbito, define-se como a direcção, intensidade e persistência do comportamento de aprendizagem do indivíduo no contexto de formação (Colquitt e Noe, 2000), que lhe permitirá orientar a sua intencionalidade de acção quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível da posterior transferência da formação.

Daqui salientam-se mais duas variáveis distintas, que também fazem parte do nível das características individuais utilizadas no LTSI: (1) *motivação para aprender*, que consiste no desejo específico do indivíduo em aprender o conteúdo do projecto de formação e (2) *motivação para transferir*, que se traduz no desejo do indivíduo em utilizar no seu trabalho os conhecimentos, habilidades e atitudes dominados no projecto de formação (Noe e Schmitt, 1986).

As desejadas mudanças do comportamento do indivíduo no seu contexto de trabalho, decorrentes do projecto de formação, só irão ocorrer se o indivíduo aprender, de facto, os conteúdos desse mesmo projecto (Noe e Schmitt, 1986), de acordo com a lógica hierárquica proposta no modelo de Kirkpatrick. Daí também a importância simultânea destas últimas variáveis, quer a motivação para aprender, quer a motivação para transferir.

Impacto da formação

Pragmatizando um pouco mais esta questão, mas ainda ao abrigo do conceito da transferência da formação, o professor Jairo Andrade-Borges (2006), introduz o conceito de impacto da formação, que pretende ser uma medida das “mudanças observáveis” nos indivíduos. Este tipo de mudanças prendem-se, portanto, com os comportamentos observáveis e com os resultados alcançados pelos indivíduos, pelo grupo ou pela organização, podendo depois ser medidas em profundidade ou em largura, em função da especificidade do comportamentos que se pretende medir. Por exemplo, medir os comportamentos genéricos de um indivíduo numa determinada função, equivale ao impacto em largura (Borges-Andrade, 2006).

3.3 Hipóteses do estudo

Na sequência dos objectivos atrás propostos, formulamos as cinco hipóteses e respectivas alíneas, que pretendemos testar através do presente estudo e que são as seguintes:

Hipótese 1: A formação profissional promove o aumento dos conhecimentos específicos dos indivíduos

Hipótese 1a: A formação profissional promove o aumento dos conhecimentos específicos avaliados logo após a formação

Hipótese 1b: A formação profissional promove o aumento dos conhecimentos específicos avaliados dois meses após a formação

Hipótese 2: A formação profissional contribui para a promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional dos indivíduos

Hipótese 2a: A formação profissional contribui para a promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional avaliada logo após a formação

Hipótese 2b: A formação profissional contribui para a promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional avaliada dois meses após a formação

Hipótese 3: Os conhecimentos específicos, a auto-eficácia ocupacional e a motivação para aprender são preditores da motivação para transferir

Hipótese 4: Os conhecimentos específicos, a auto-eficácia ocupacional e a motivação para aprender são preditores da percepção de utilidade da formação

Hipótese 5: Os conhecimentos específicos, a auto-eficácia ocupacional, a motivação para aprender, a percepção de utilidade da formação e a motivação para transferir são preditores do impacto da formação no trabalho

3.4 Método

3.4.1. Participantes e procedimento

A amostra deste estudo é composta por quatro grupos, de empresas diferentes, que totalizam 108 indivíduos e que frequentaram acções de formação distintas. Todos eles são provenientes da área comercial das suas organizações e todas as acções de formação tiveram como tema base a acção comercial, contudo, dada a diversidade de origens dos quatro grupos, importa descrever cada um deles.

O **Grupo 1** é composto por 40 indivíduos, provenientes da área comercial da indústria automóvel, com funções de chefia intermédia e que foi submetido a uma acção de formação de três dias, subjacente ao tema da gestão de equipas comerciais e práticas de liderança.

As principais características sócio-demográficas dos participantes deste grupo (sexo, idade e habilitações académicas), são as seguintes: 90% é do sexo masculino, 66% tem uma idade superior a 40 anos e 70% tem o 12º ano de escolaridade, ou habilitação académica equivalente. Embora não tenha sido fornecida essa informação para este grupo, podemos afirmar que a maioria dos participantes participa regularmente em projectos de formação, tem larga experiência na função, ou em funções similares e uma antiguidade na empresa que ronda, em média, os cinco anos. (ver quadro 6)

O **Grupo 2** é composto por 33 indivíduos, provenientes da área comercial da indústria de dermocosmética, com funções de representante comercial e foi submetido a uma acção de formação de dois dias, subjacente ao tema da eficácia do desempenho das visitas comerciais. Em termos de características sócio-demográficas, este grupo é composto por 73% de homens, metade do grupo tem menos de 40 anos e 62% tem apenas o 12º ano de escolaridade. Neste caso, sabemos também que um quarto do grupo está há mais de 14 anos na organização e que cerca de um terço tem mais de 16 anos de experiência nesta função. Nunca tinham tido uma acção de formação desta natureza. (ver quadro 6)

O **Grupo 3** é composto apenas por nove indivíduos, provenientes da área comercial da indústria alimentar, com funções de representante comercial e foi submetido a uma acção de formação de meio dia, subjacente ao tema das técnicas de venda. É um grupo

composto por quatro homens e cinco mulheres, com uma idade média de 36 anos, em que apenas três pessoas têm escolaridade superior ao 12º ano. Sete destas pessoas estão há sete anos ou mais na organização e quatro têm mais de 10 anos de experiência na área comercial. Também nunca tinham tido uma acção de formação desta natureza. (ver quadro 6)

Por fim, o **Grupo 4** é composto por 26 indivíduos, provenientes da área comercial da indústria da comunicação, com funções de gestão de clientes e foi submetido a uma acção de formação de um dia, subjacente ao tema da eficácia na gestão de clientes.

As suas principais características sócio-demográficas são as seguintes: 54% é do sexo feminino, 80% tem uma idade inferior a 37 anos e 96% tem um grau de habilitação académica superior ao 12º ano. A maioria dos participantes, cerca de 75%, está há menos de cinco anos na organização e apenas 30% tem mais de cinco anos de experiência profissional nesta área. Também nunca tinham tido uma acção de formação desta natureza. (ver quadro 6)

Quadro 6 – *Caracterização da amostra*

N=108	<i>n=40</i>	<i>n=33</i>	<i>n=9</i>	<i>n=26</i>
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Sexo (%)				
Masculino	90	73	44	46
Feminino	10	27	56	54
Idade				
Min.	32	26	28	23
Máx.	66	58	47	49
Média	42	40	36	34
Habilitações académicas (%)				
9º ano ou inferior	15	8	0	0
10º ou 11º ano	8	15	0	0
12º ano	70	62	67	4
Superior ao 12º ano	7	15	33	96
Antiguidade na organização (anos)				
Min.	-	1	4	1
Máx.	-	28	14	10
Média	-	11	8	4
Experiência na função (anos)				
Min.	-	1	1	1
Máx.	-	25	14	20
Média	-	13	7	6

Em termos genéricos, a amostra total, composta pelos 108 indivíduos, apresenta 70% de homens e 30% de mulheres, com uma idade média de 38 anos e com um nível de

habilitações académicas dominado pelo 12º ano, com 47% dos indivíduos. A antiguidade e a experiência médias são de oito e nove anos, respectivamente.

O procedimento efectuado quanto à recolha de informação, teve como objectivo conferir ao estudo uma dimensão longitudinal, sendo aplicados instrumentos em três momentos temporais diferentes: T1 – no início da acção de formação; T2 – no final da acção de formação; T3 – dois meses após a acção de formação.

A recolha de dados nos momentos temporais um e dois (T1 e T2), foi realizada em sala através de questionário em papel na presença do formador, momentos antes do início da apresentação dos conteúdos, no caso de T1 e imediatamente após o fecho da sessão, no caso de T2, com um tempo disponível de 25 minutos para preenchimento do mesmo e sem consulta. No momento temporal três (T3), a recolha de dados foi efectuada por via electrónica, através de questionário e aconselhando a realização do mesmo sem efectuar consulta do manual de formação. O plano de recolha de dados e variáveis é apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Plano de recolha de dados e dimensão da amostra de cada variável

Momento		Variáveis	N
Tempo 1 (T1)	No início da sessão de formação	• Conhecimentos específicos	108
		• Crenças de auto-eficácia ocupacional	108
		• Motivação para aprender	68
Tempo 2 (T2)	No final da sessão de formação	• Conhecimentos específicos	107
		• Crenças de auto-eficácia ocupacional	107
		• Percepção de utilidade da formação	58
		• Motivação para transferir	67
Tempo 3 (T3)	Dois meses após a sessão de formação	• Conhecimentos específicos	40
		• Crenças de auto-eficácia ocupacional	40
		• Impacto da formação	40

Dada a relevância da representatividade estatística que deverá estar na base da análise de cada uma das variáveis, importa salientar que o instrumento utilizado para recolher os dados do Grupo 1, diferiu dos restantes, pois não continha os itens que medem a motivação para aprender, a percepção de utilidade da formação e a motivação para transferir. Por este motivo, o número de indivíduos que serve de base à análise de cada uma das variáveis difere, tal como se apresenta no quadro 7.

3.4.2. Operacionalização das variáveis

Das variáveis que aqui se encontram em análise e concretamente quanto aos *conhecimentos específicos*, à *auto-eficácia ocupacional* e respectivos *incrementos* entre T1 e T2 destas variáveis, recordamos que a descrição sobre forma como foram operacionalizadas se encontra no ponto homólogo do estudo anterior (ver Capítulo 2).

Existe apenas um dado importante a salientar e que se prende com a análise da consistência interna da escala da auto-eficácia ocupacional, que foi revista, tendo em conta que o estudo é distinto e tem como base uma nova amostra. O alpha de Cronbach obtido foi bastante aceitável ($\alpha = .76$).

No que diz respeito à *motivação para aprender*, a *percepção da utilidade da formação*, a *motivação para transferir* e o *impacto da formação no trabalho*, veremos agora essa questão. Para a respectiva operacionalização das variáveis, foram utilizadas escalas já validadas em estudos anteriores e foi também efectuada a análise da consistência interna de cada uma delas através do alpha de Cronbach.

Motivação para aprender: esta variável foi operacionalizada através de uma escala utilizada por Hicks (2006) e é composta por seis itens, dos quais foi necessário inverter um deles “Esta formação vai ser uma perda de tempo”. Os seis itens foram medidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”. A consistência interna desta escala no presente estudo é bastante razoável ($\alpha = .66$).

Percepção da utilidade da formação: esta variável foi operacionalizada através de uma escala referida por Velada (2007) e é composta por quatro itens que permitem medir a opinião dos indivíduos acerca da formação “Esta acção de formação vai permitir-me ser mais eficaz no trabalho”. Os quatro itens foram medidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”. A escala revelou ter uma consistência interna desta escala muito boa ($\alpha = .91$).

Motivação para transferir: esta variável foi operacionalizada através de uma escala referida por Velada (2007) e é composta por cinco itens, dos quais se apresenta como exemplo “Estou disposto(a) a aplicar no meu trabalho a maior parte daquilo que aprendi

nesta acção de formação” (Velada, 2007). Os cinco itens foram medidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”. A consistência interna desta escala é também muito boa ($\alpha = .87$).

Impacto da formação no trabalho: esta variável foi operacionalizada através de uma escala testada na literatura por Pilati e Abbad (2005), designada por “impacto da formação em amplitude”. É composta por 12 itens que medem a percepção do indivíduo acerca do que colocou em prática “Utilizo com frequência no meu trabalho o que me foi ensinado na formação”. Os doze itens foram medidos através de uma escala de Likert com cinco pontos, em que um correspondia a “discordo totalmente” e cinco correspondia a “concordo totalmente”. A consistência interna desta escala é também muito boa ($\alpha = .87$).

3.5. Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em três partes, sendo a primeira parte dedicada às hipóteses 1 e 2, a segunda parte dedicada às hipóteses 3 e 4 e a última parte dedicada à hipótese 5.

3.5.1. O efeito da formação na promoção da aquisição e retenção dos conhecimentos específicos e na promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional

A realização do teste *t* para duas amostras emparelhadas, permitiu efectuar a comparação das médias dos resultados obtidos em T1, em T2 e em T3, quer para o nível médio de conhecimentos específicos obtido, quer para o valor médio das crenças de auto-eficácia ocupacional verificado em cada um desses momentos.

Quadro 8 – Médias das variáveis nos momentos temporais em análise

Variáveis	Conhecimentos específicos		T	Sig.	Auto-eficácia ocupacional		t	Sig.
	M	DP			M	DP		
T1	10.60	2.30	-15.47	.000	3.96	.46	-1.75	.083
T2	14.19	2.53			4.03	.44		
T2	13.77	2.39	1.25	.218	3.99	.43	-2.84	.007
T3	13.18	2.89			4.18	.29		
T1	9.81	2.50	-7.60	.000	4.04	.44	-2.21	.033
T3	13.18	2.89			4.18	.29		

Eventualmente, a consequência de um maior número de indivíduos, provenientes de grupos mais diversos, poderá ter sido responsável por atenuar ligeiramente o efeito da formação sobre a aquisição de conhecimentos, contudo, a hipótese continua a ser apoiada pelos resultados obtidos, como podemos verificar no quadro 8.

Já no que diz respeito à promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional, a hipótese não foi verificada, sendo importante referir que também não o foi em nenhum dos grupos atrás descritos, quando analisados isoladamente.

Momento temporal T3

Ainda no quadro 8 e quando analisamos os dados recolhidos dois meses após a formação (T3), podemos verificar que é confirmada a hipótese de promoção das crenças de auto-eficácia ocupacional, quer quando comparamos os valores da variável em T3 com os valores de T1 (início da formação), quer quando os comparamos com os valores de T2 (logo no final da formação).

A retenção dos conhecimentos adquiridos também se verifica, pois existem diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos demonstrados em T1 e os resultados obtidos em T3, embora a média tenha diminuído entre T2 e T3, revelando uma menor presença de conhecimentos, face ao que os indivíduos sabiam no final da formação.

Assim, podemos dizer que a hipótese e respectivas alíneas, relativas aos efeitos da formação na aquisição e retenção dos conhecimentos específicos, se verifica. Ao passo que a hipótese relativa aos efeitos da formação na promoção das crenças da auto-eficácia ocupacional, foi parcialmente verificada, uma vez que apenas apresentou resultados estatisticamente significativos quando este efeito é avaliado dois meses após a formação.

3.5.2. Preditores da percepção de utilidade da formação e da motivação para transferir

No que diz respeito às outras hipóteses em estudo, que visam concluir se os conhecimentos específicos, a auto-eficácia ocupacional e a motivação para aprender são preditores da percepção da utilidade da formação e da motivação para transferir, foram realizadas regressões lineares simples entre as variáveis em análise (foi sempre efectuada regressão linear apenas com uma variável preditora para uma variável critério).

Após a realização dos testes estatísticos, conclui-se que apenas duas das variáveis em análise podem ser consideradas preditoras: a motivação para aprender e as crenças de auto-eficácia ocupacional.

Variável critério: Percepção de utilidade da formação

O que podemos concluir através da análise do quadro 9, é que a percepção de utilidade da formação se encontra, positiva e estatisticamente, relacionada com o nível de motivação para aprender verificado ($\beta = .62$, $p < .01$). Verifica-se que a motivação dos indivíduos para aprender, explica 38% da percepção de utilidade da formação, um preditor verdadeiramente importante.

Variável critério: Motivação para transferir

Também no que diz respeito à motivação para transferir, podemos analisar o quadro 9 e concluir que 23% dessa variável pode ser explicado pela motivação para aprender, com 6% e 8% a serem explicados pelas crenças de auto-eficácia ocupacional em T1 e T2, respectivamente.

Quadro 9 – Principais resultados das análises de regressão linear simples

Variáveis critério	Percepção de utilidade da formação				Motivação para transferir			
	β	t	p	R ²	β	t	p	R ²
Variáveis preditoras								
Auto-eficácia ocupacional T1	.15	1.10	.28	2%	.25	2.12	.04	6%
Auto-eficácia ocupacional T2	.25	1.95	.06	6%	.28	2.39	.02	8%
Motivação para aprender	.62	5.85	.00	38%	.49	4.54	.00	24%

Nota: São apresentados os beta estandardizados

Podemos concluir que ambas as hipóteses foram parcialmente verificadas, não havendo qualquer papel explicativo da aquisição de conhecimentos específicos na percepção de utilidade da formação ou na motivação para transferir.

Todavia, a vontade de aprender os conteúdos da acção de formação (cujos dados são recolhidos em T1, momento em que os formandos apenas conhecem os tópicos que irão ser abordados na formação), surge como principal variável preditora, revelando a importância que ter formandos em sala com motivação para aprender poderá ter ao nível da transferência da formação para o local de trabalho (também por via da sua percepção de utilidade da formação). Percebe-se também que a auto-eficácia ocupacional, pode ter um papel de algum destaque na capacidade de previsão da motivação para transferir.

Embora a motivação para aprender seja a principal variável preditora, não se trata de uma variável que possa ser influenciada pela acção de formação, é algo que os formandos trazem à partida para o processo.

Preditores da auto-eficácia ocupacional

A auto-eficácia ocupacional, registada no final da formação (T2), que é em alguns casos, influenciada pela própria formação, levou-nos ainda a tentar perceber quais são os seus principais preditores, embora não fosse uma das hipóteses do estudo.

Daqui concluiu-se que a auto-eficácia ocupacional obtida em T2 é explicada em 19% pela *motivação para aprender* e que o *incremento dos conhecimentos* explica 7%, assim como o nível de *conhecimentos específicos apresentados em T2*, também com 7% (ver anexo B).

3.5.3. Impacto da formação

Relativamente à última hipótese, pretendíamos verificar qual o impacto real da formação na organização e aferir quais os seus preditores, dois meses após a formação. No entanto, a taxa de resposta aos questionários foi muito reduzida, o que apenas nos permite referir eventuais direcções em que apontam os resultados, mas sem validade estatística (N = 40).

Podemos, contudo, afirmar que os resultados obtidos se encontram acima do ponto médio da escala, o que significa que a maioria dos indivíduos afirma concordar ou concordar totalmente com os diversos aspectos que reflectem a aplicação dos conhecimentos aprendidos na formação em contexto real de trabalho (ver anexo C).

Finalmente, registamos que apenas se verificou uma correlação positiva entre o impacto da formação no trabalho e o incremento da auto-eficácia ocupacional de T2 para T3, o que pode querer dizer, com as devidas reservas, que os indivíduos que sentiram um maior efeito da formação sobre as suas crenças de auto-eficácia serão também aqueles que afirmam estar a conseguir utilizar o que lhes foi transmitido.

3.6. Conclusões do estudo

Em jeito de conclusão, podemos dizer que os dados suportam a afirmação de que a formação produz efeitos positivos sobre os formandos: eles aprendem, de facto.

Todavia, verificámos agora que, contrariamente ao estudo anterior, a auto-eficácia não sofreu um aumento estatisticamente significativo por efeito da formação.

Isto poderá significar que a verificação desta hipótese no estudo anterior, e cuja amostra aqui correspondia ao *Grupo 1*, se poderá referir, exclusivamente, a condições que ocorreram naquele projecto de formação em particular. Aqui poderão estar em causa as características dos indivíduos ou o tipo de formação, sendo de assinalar que este grupo foi o único que teve como tema-base a liderança, o único grupo em que os indivíduos eram líderes de equipas e também o único grupo que tinha experiências regulares de formação desta natureza.

Sabemos também, deste estudo, que o facto de os indivíduos aprenderem, não significa que tenham maior motivação para transferir nem maior percepção de utilidade da formação, mas vimos que a auto-eficácia determina cerca de 7% da motivação para transferir.

Por fim, sabemos que o nível de motivação para aprender permite prever cerca de um quarto da motivação para transferir e mais de um terço da percepção de utilidade da formação. Os níveis de motivação para aprender não apresentam, contudo, diferenças significativas entre os diferentes grupos de formação.

Em suma, é importante motivar os indivíduos antes da acção e assegurar uma formação que lhes permita aprender e assim reforçar convicções de auto-eficácia, determinando em parte a utilidade da formação e a motivação para transferir. Tudo isto irá ser útil para a posterior transferência da formação para o local de trabalho.

Capítulo 4

Conclusões gerais

4.1. Conclusões do trabalho

A realização do presente trabalho teve como principal objectivo contribuir para o conhecimento dos resultados do processo formativo e dos requisitos para a sua qualidade, tendo sido estruturado em duas partes: teórica (Parte I) e prática (Parte II).

Na primeira parte, foi sistematizada uma revisão de literatura que teve como princípio orientador, aquilo a que podemos chamar os “aspectos críticos” do processo formativo, apresentados numa lógica dedutiva. Por outras palavras, a revisão de literatura, focou-se, sobretudo, em contributos da investigação que permitiram compreender os factores que condicionam a qualidade da formação nas organizações.

O mote que serviu de ponto de partida para essa retrospectiva histórica e para a inventariação dos principais temas, prende-se com o facto de estarmos a assistir a um investimento em projectos de formação que não é acompanhado pelo respectivo retorno em termos de competitividade organizacional, quer ao nível da produtividade, quer ao nível da empregabilidade, nomeadamente em Portugal (Caetano, 2007).

Para essa abordagem, foi essencial partir do geral para o particular, verificando o que esteve em destaque na investigação nos últimos 40 anos, através das três últimas revisões de literatura, extraindo os denominadores comuns dessas investigações e aprofundando depois os temas de maior interesse para os estudos aqui apresentados, nomeadamente, o tema da aprendizagem e do conhecimento, a auto-eficácia, os comportamentos de liderança, a avaliação da formação, os factores que condicionam o processo de transferência e o impacto da formação no trabalho.

A exploração destes temas foi depois estruturada na segunda parte do trabalho, onde evidenciámos dois estudos complementares, que tinham como objectivo transversal concluir acerca do efeito que o processo formativo produz sobre os indivíduos e concretamente, se esse processo é traduzido em benefícios que possam, posteriormente, ter um impacto positivo nas respectivas organizações.

O primeiro estudo pretendia concluir acerca dos efeitos da formação nos indivíduos, nomeadamente, se após a participação no projecto de formação eles aprendem, se é verificada uma promoção das crenças de auto-eficácia e se os comportamentos de liderança são influenciados positivamente. Estes benefícios individuais foram,

recentemente, evidenciados por Aguinis e Kraiger (2009) na sua revisão de literatura, como alguns dos que resultam da análise dos principais estudos dos últimos oito anos e que são suportados com maior ou menos intensidade.

Parece evidente que um projecto de formação serve, acima de tudo, para que os indivíduos aprendam e para que saiam de lá com vontade de “fazer diferente”, todavia, apesar desse lugar comum, a opinião das empresas vai muitas vezes no sentido oposto, na medida em que nem sempre acreditam que esses efeitos de facto ocorram, em primeiro lugar e que tenham impacto na organização, num segundo momento. Contribuímos, por isso, para a clarificação dessas mesmas dúvidas.

O segundo estudo, entrou um pouco dentro da profunda temática da transferência da formação para o local de trabalho e tomou como foco a relação do benefícios adquiridos por via da formação, com os factores de carácter individual que influenciam esse processo de transferência.

Obviamente que não há transferência da formação sem existir formação, contudo, percebemos através dos estudos que, apenas o facto de os indivíduos serem submetidos a um projecto de formação provoca neles uma convicção de posterior actuação e capacidade de mudança na organização, nomeadamente, por via da promoção das crenças de auto-eficácia. Caberá à organização, saber tirar partido deste estado, principalmente, nos primeiros tempos após o projecto de formação (Caetano, 2007), que são da maior importância.

4.2. Implicações teóricas e práticas

Embora já se soubesse que alguns factores pré-formação são importantes para a eficácia da mesma (Salas e Cannon-Bowers, 2001) e que algumas variáveis condicionam o posterior processo de transferência da formação para o local de trabalho (Holton III, 1996), aqui foi realçada a magnitude desse efeito no que diz respeito à motivação para aprender.

Efectivamente, o papel explicativo que a motivação dos indivíduos para aprender tem na percepção de utilidade da formação e na motivação para transferir, apresentada pelos mesmos, é extremamente importante.

Significa, portanto, que as organizações deverão começar os seus projectos de formação ainda antes de entrarem em sala, ou seja, devem ser capazes de criar condições à *anteriori* para que os indivíduos se apresentem bastante motivados para aprender, no dia em que encontram os formadores. Isto poderá passar por envolver os indivíduos na construção do alinhamento de conteúdos, pela constatação da importância dos conteúdos da formação para o seu quotidiano (Aguinis e Kraiger, 2009), pelo desenho de um plano partilhado para posterior transferência (Kirkpatrick, 2005), pela construção de um ambiente que estimule a sua curiosidade e por tudo aquilo que cada organização considere relevante para gerar esse tipo de motivação.

Percebemos também, com apoio nos resultados obtidos, que a formação incrementa o nível de conhecimentos e que promove também a retenção dos mesmos. Para além disso, concluímos que as crenças de auto-eficácia podem ser reforçadas por via desse aumento de conhecimentos. Ou seja, é necessário relembrar o que vem sendo dito há mais de 40 anos acerca da importância do diagnóstico e do *design* da formação (Tannenbaum e Yukl, 1992; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Aguinis e Kraiger, 2009), é preciso saber o que os indivíduos precisam de aprender e desenhar as formas mais adequadas de lhes entregar esse conteúdo. Isto terá um reflexo directo no conhecimento dos indivíduos e também na sua capacidade percebida para enfrentar as tarefas diárias.

Uma outra conclusão de relevo, que também tem alguma importância teórica, prende-se com o facto de, mais uma vez, ser realçado o papel da auto-eficácia, no sentido de influenciar os comportamentos, neste caso, de liderança transformacional.

Se é verdade que a competitividade nacional requer pessoas melhor preparadas e líderes mais criativos, e se é verdade também que a formação promove as crenças de auto-eficácia, então há que dar especial atenção aos projectos de formação sob a temática da liderança, sobretudo, na forma como ocorreu o período pré-formação, como foram estruturados os conteúdos e desenhadas as formas de transmissão dos mesmos. Sabemos que se estes indivíduos forem motivados para aprender e aprenderem, de facto, sentir-se-ão mais capazes de colocar em prática os comportamentos de liderança adequados.

Deste modo, podemos demonstrar a mais-valia do processo formativo enquanto promotor das capacidades dos indivíduos, mas também interpretar o modo como esse mesmo processo pode servir de alavanca para facilitar a mudança na organização.

4.3. Limitações dos estudos

A principal limitação dos estudos apresentados, prende-se com a reduzida dimensão da amostra que condicionou parte dos resultados que, por esse motivo, não chegaram a ser divulgados, nomeadamente, no que diz respeito ao momento temporal T3, onde se pretendia aferir o impacto da formação através de escalas auto-avaliadas, mas também hetero-avaliadas.

Para esta situação, contribui o facto de recolhermos os dados presencialmente ou à distância, uma vez que, dois meses após a formação, o indivíduo já está muito menos envolvido com o projecto, o que se traduz numa reduzida taxa de sucesso na recolha das respostas.

É importante referir também a heterogeneidade dos grupos que compunham a amostra, que introduz algum enviesamento e pede alguma cautela na análise dos resultados, pois nem sempre se consegue distinguir claramente as origens dos efeitos registados, sobretudo, nas amostras de menor dimensão.

4.4. Sugestões para futura pesquisa

Os processos de mudança organizacional, nomeadamente em Portugal, carecem de uma atenção mais profunda e que implica uma análise regular perante a evolução desses mesmos processos. Daqui, surge a necessidade da investigação conseguir apoiar a aplicação prática das intervenções, o que requer, por sua vez, a existência de mais estudos nesta área, em Portugal.

Nem sempre a “matéria-prima” disponível neste domínio para investigação em Portugal, garante o acesso a projectos de formação com as características que permitam contornar as limitações acima mencionadas, todavia, é necessário empreender um esforço nesse sentido, a bem da qualidade do processo formativo.

A recomendação para investigação futura sobre este tema, recai sobre a necessidade de serem implementados estudos longitudinais que ajudem a compreender o que se passa com os indivíduos antes do projecto de formação começar, em termos motivacionais; durante o projecto, constatando a aprendizagem e depois do projecto terminar, aferindo comportamentos.

Por fim, dizer também que talvez pudesse ser interessante em Portugal, avaliar o efeito produzido pelos diversos tipos de formação, em função do seu *design*, por forma a que se tornasse mais evidente para as organizações qual o formato de projectos pelos quais deveriam optar.

Referências bibliográficas

- Aguinis, H. e Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–474.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. e Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Borges-Andrade, J., Abbad, G. S. e Mourão, L. (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas*. São Paulo: Artmed.
- Burke, M. J. e Day, R. R. (1986). A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-245.
- Caetano, A. [coord.] (2007). *Avaliação da formação: Estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000), “Toward an Integrative Theory of Training Motivation: a Meta-Analytic Path Analysis of 20 years of Research”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85 (5), pp. 678-707.
- GEP (2009). Inquérito ao impacte das acções de formação profissional nas empresas 2005 – 2007, <http://www.gep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/impacte20052007.pdf>
- Governo de Portugal (2011). Memorando de entendimento, http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Documentos/PCM/1R_MoU_20110901.pdf
- Hicks, E.T. (2006). Individual and situational factors affecting transfer of training in a call center environment. Tese de doutoramento em Filosofia, Department of Leadership, Foundations and Human Resources Education, University of Louisville, Kentucky.

- Holton, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E. F. III (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.
- Holton, E. F. III e Baldwin, T. T. (2003). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, D. L. e Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring Learning to Behavior: using the Four Levels to Improve Performance*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The Four Levels (2nd edition)*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- 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.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS: o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leme, M. I. S. e Paula, F. V. (2010). Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. *Psicologia em Pesquisa*, 4 (01), 15-23.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança. In J.M. C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano, *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 377-403). Alfragide: McGraw-Hill
- Nielsen, K. et al (2008). The effects of transformational leadership on follower's perceived work characteristics and psychological well-being: a longitudinal study. *Work & Stress*, 22, 16-32.
- Noe, R. A. e Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Novak, J. D. e Gowin, D. B. (2002). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pilati, R., Abbad, G. (2005). Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 43-51.
- Porter, M. (2002). Portuguese Competitiveness, <http://www.isc.hbs.edu/CAON%20Portugal%2004-10-02%20CK2.pdf>
- Price Waterhouse & Coopers (2011). 14th Annual Global CEO Survey, <http://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey>
- Rigotti, T., Scyns, B. & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment*, 16, 238-252.
- Salas, E. e Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.
- Spreitzer, G. (2005). Traditionality Matters: An Examination of the Effectiveness of Transformational Leadership in the U.S. and Taiwan. *Journal of Organizational Behavior*. 26, 205-277.
- Tannenbaum, S. I. e Yulk, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Velada, R. e Caetano, A. (2009). Validation of the Learning Transfer System Inventory (LTSI) in Portugal. Submetido para publicação.
- Velada, A. R. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional, ISCTE.

ANEXOS

Anexo A – Gráfico de dispersão das frequências

Gráfico 1 – Variável conhecimentos específicos em T1

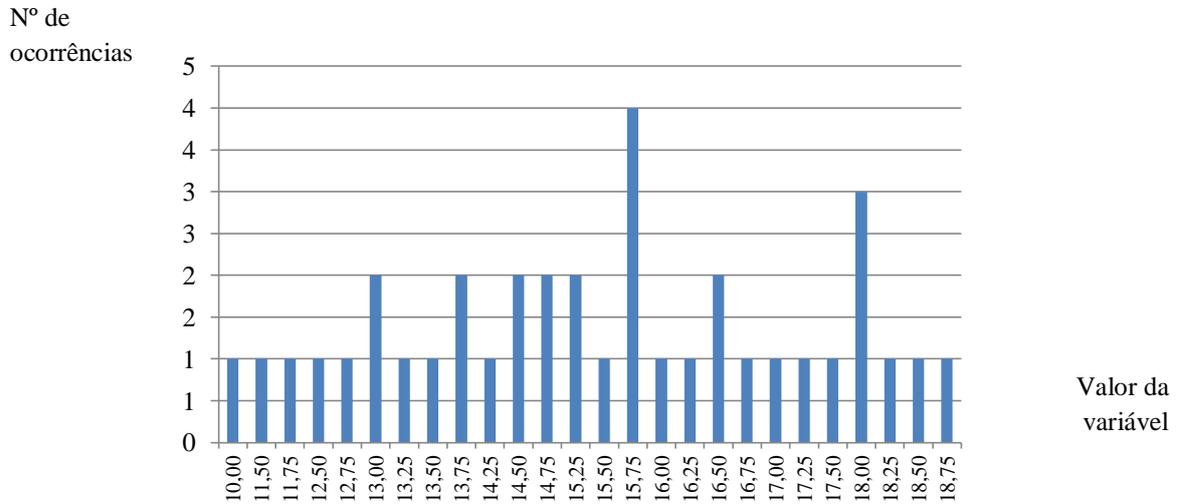
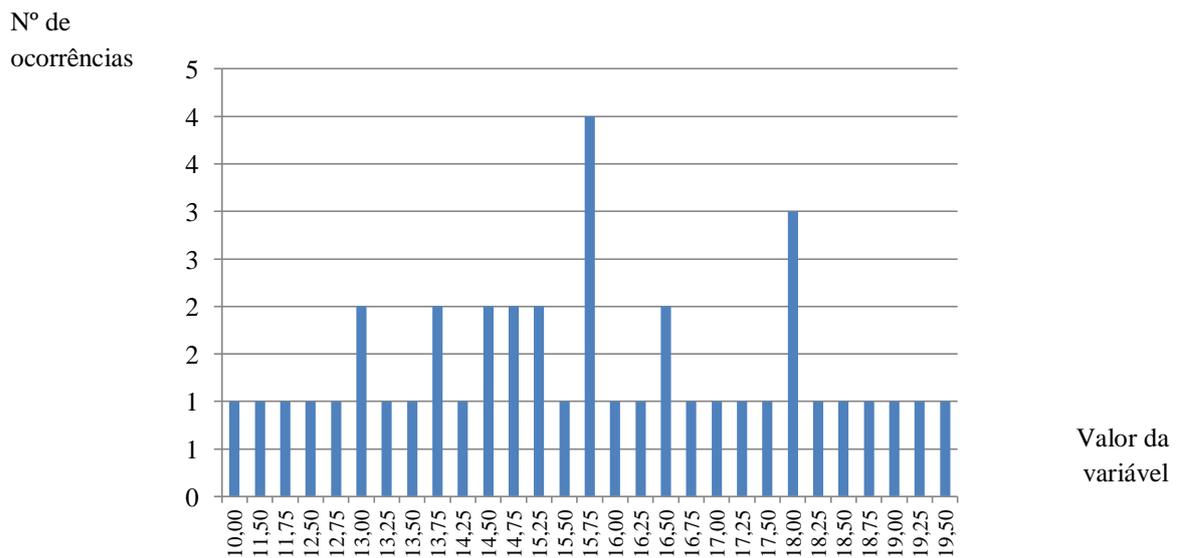


Gráfico 2 – Variável conhecimentos específicos em T2



Anexo A – Gráfico de dispersão das frequências (continuação)

Gráfico 3 – Variável auto-eficácia ocupacional em T1

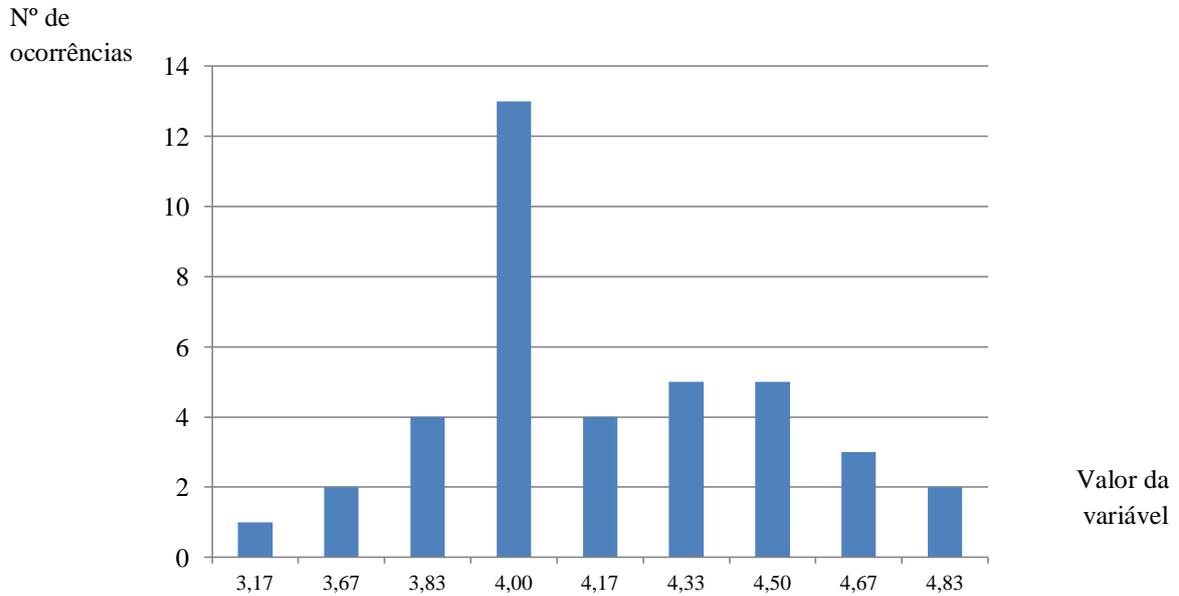
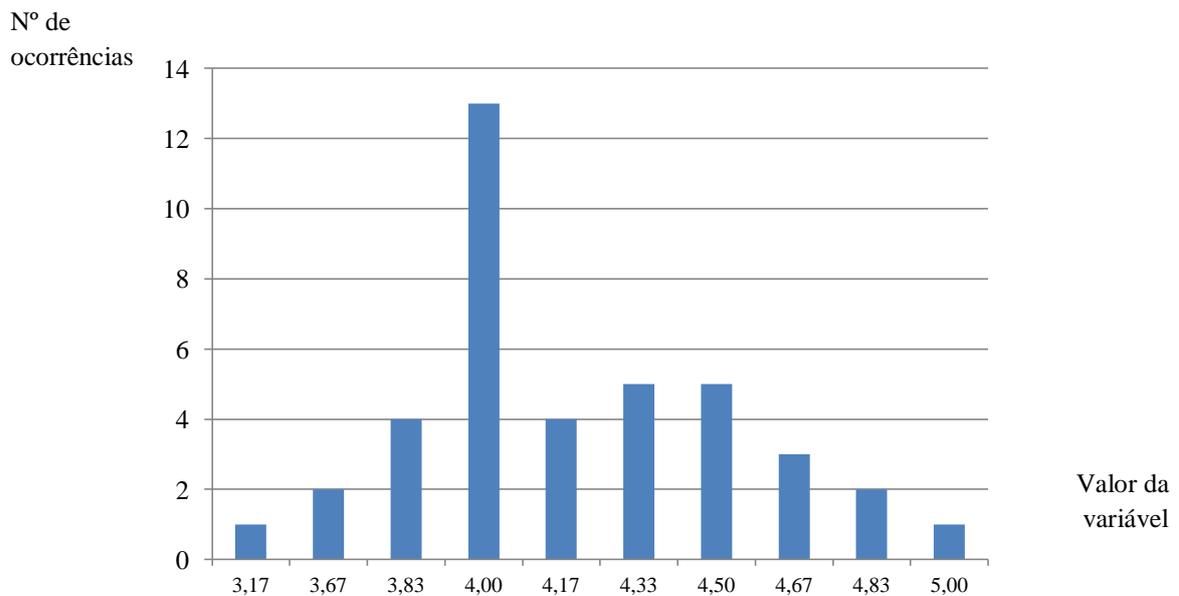


Gráfico 4 – Variável auto-eficácia ocupacional em T2



Anexo B – Quadro de regressões lineares simples

Variável critério	Auto-eficácia T2			R ²	R ² Ajust.
	β	<i>t</i>	<i>p</i>		
Variáveis predictoras					
Motivação para aprender	.43	3.87	.00	19%	18%
Conhecimentos T2	.26	2.71	.00	7%	6%
Δ Conhecimentos T1-T2	.27	2.82	.00	7%	6%

Nota: São apresentados os beta estandardizados

*Anexo C – Teste t (ponto médio da escala = 3)**Output 1 – Variável impacto da formação***One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Impacto da formação (auto) T3	40	3,7394	,45885	,07255

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Impacto da formação (auto) T3	10,192	39	,000	,73943	,5927	,8862