

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



**A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
ATRAVÉS DO ESTUDO
DA TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS**
Um caso na Força Aérea Portuguesa

Vanina Chantal de Oliveira Marques
Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Gestão de Recursos Humanos

Orientador:

Professor Doutor Francisco Nunes,
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Co-orientadora:

Professora Doutora Teresa Oliveira
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Setembro, 2007

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA



**A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
ATRAVÉS DO ESTUDO
DA TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS**
Um caso na Força Aérea Portuguesa

Vanina Chantal de Oliveira Marques
Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Gestão de Recursos Humanos

Orientador:

Professor Doutor Francisco Nunes,
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Co-orientadora:

Professora Doutora Teresa Oliveira
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Setembro, 2007

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO ATRAVÉS DO ESTUDO DA TRANSFERÊNCIA DAS APRENDIZAGENS

Um caso na Força Aérea Portuguesa

Vanina Chantal de Oliveira Marques



ISCTE
BUSINESS SCHOOL

Resumo

O grande investimento efectuado pela FAP em formação torna necessário promover estudos na área da avaliação do impacto da formação e da avaliação da transferência das aprendizagens.

Com o objectivo de estudar a transferência das aprendizagens de uma determinada acção de formação, esta investigação baseou-se no modelo de Holton (1996) através do Learning Transfer System Inventory (LTSI) que diagnostica a influência de quatro grandes categorias de factores (características dos formandos, design da formação, motivação e as características do contexto de trabalho). De forma complementar estudou-se o contributo das expectativas e das reacções dos formandos relativamente à satisfação da prestação do formador e aspectos da formação. Foram ainda recolhidos dados de opinião por parte dos diversos intervenientes no contexto real de trabalho dos formandos (superior directo, pares e subordinados).

Os resultados obtidos permitiram concluir que a utilização do LTSI constituiu uma mais valia no estudo do fenómeno da transferência de aprendizagens, contribuindo para o diagnóstico de situações capazes de interferir na mesma, revelando-se pertinente e útil. Verificou-se que mesmo que os formandos detenham características individuais propícias à aprendizagem, tenham expectativas altas, estejam motivados, e o design da formação seja adequado, a transferência poderá não ocorrer, se o contexto no qual os formandos intervêm não for favorável.

A utilização de outros instrumentos consubstanciou e corroborou os resultados obtidos.

As conclusões acerca do apoio prestado por parte das chefias, pares e subordinados revelaram-se complexos, sobretudo ao constatar a divergência de opiniões entre formandos e superiores/pares/subordinados.

Palavras-chave: LTSI, aprendizagem, avaliação da formação, transferência de aprendizagens, contexto organizacional; características individuais; design da formação; motivação para transferir; motivação para aprender; expectativas.

JEL Classification System: Learning; Information and Knowledge; Training.

Abstract

Great investment in training has been made by FAP; its effectiveness and outcomes can be assessed with studies in the areas of the training evaluation and learning transfer.

With the objective of studying the learning transfer, this investigation was based on the model of Holton (1996) through the Learning Transfer System Inventory (LTSI) that diagnoses the influence of four great categories of factors (individual characteristics, design of the formation, motivation and work context). In the complementary form, the trainee's expectations and reactions to the trainer's performance and training design were studied. Furthermore, data were collected on the opinion of the intervenient in the work context of the participants (straight superior, peer and subordinate).

The results found indicated that the use of the LTSI was valuable in the study of learning transfer, contributing to the diagnosis of situations able to interfere in same, turning out to be relevant and useful. Moreover, it allowed to verify that, even if the trainees detain individual characteristics favourable to the learning, have high expectations, are motivated, and the design of the formation is adapted, the transfer could not take place if the context in which the participants intervene are not favourable.

The use of other instruments permitted to confirm and to corroborate the obtained results with LTSI.

The conclusions about the support given by a straight superior, peer and subordinate were complex, particularly while noting the divergence of opinions between participants in the formation and straight superior/peer/subordinate.

Agradecimentos / dedicatória

Aos meus orientadores: o Prof. Francisco Nunes e a Prof. Teresa Oliveira, pelo apoio e acompanhamento que foram essenciais para desenvolver esta investigação...

Aos meus colegas de trabalho e amigos, especialmente o Major João Maia pela constante disponibilidade e ajuda prestada...

Aos participantes neste estudo que contribuíram para a realização deste trabalho através dos instrumentos utilizados...

À minha família pela compreensão, presença, carinho e confiança...

Índice

Introdução	P. 8
A aprendizagem nas organizações	P. 11
A avaliação das aprendizagens	P. 16
Abordagens sobre a avaliação da formação	P. 17
A avaliação da transferência das aprendizagens	P. 22
Factores relacionados com a avaliação da transferência das aprendizagens	P. 24
Características dos formandos	P. 25
Design da formação	P. 30
Motivação para aprender e motivação para transferir	P. 33
Contexto organizacional	P. 39
Método	P. 48
Participantes	P. 48
Instrumentos	P. 49
Questionário de avaliação das expectativas	P. 49
Questionário de avaliação da satisfação	P. 50
Learning Transfer System Inventory	P. 50
Questionários para os superiores, pares e subordinados	P. 52
Procedimento	P. 53
Resultados	P. 54
Discussão	P. 63
Conclusão	P. 72
Limitações e Sugestões	P. 77
Bibliografia	P. 78

Anexos	P. 82
Anexo A – Guião e Questionário de Expectativas	P. 83
Anexo B - Resultados Questionário Expectativas	P. 88
Anexo C - Questionário Satisfação da Formação	P. 97
Anexo D - Resultados Questionário Satisfação da Formação	P. 97
Anexo E - Questionário Satisfação da Formador	P.101
Anexo F - Resultados Questionário Satisfação da Formador	P. 105
Anexo G - Questionário LTSI	P. 106
Anexo H - Resultados Questionário LTSI	P. 110
Anexo I - Questionário Superiores	P. 119
Anexo J - Resultados Questionário Superiores	P. 121
Anexo K - Questionário Pares	P. 123
Anexo L - Resultados Questionário Pares	P. 125
Anexo M - Questionário Subordinados	P. 127
Anexo N - Resultados Questionário Subordinados	P. 129
Anexo O – Correlações	P. 132

Índice de figuras, quadros e gráficos

Fig. 1 – Modelo conceptual dos constructos do LTSI (Holton, 1996)	P. 47
Quadro I – Caracterização da amostra	P. 48
Quadro II – Resultado das expectativas intrínsecas e extrínsecas	P. 54
Quadro III – Análise comparativa das expectativas antes da frequência da acção de formação no final e passado um mês	P. 55
Quadro IV – Resultado da avaliação do desempenho do formador	P. 56
Quadro V – Resultado da avaliação da formação	P. 57
Quadro VI – Resultados obtidos nas dimensões do LTSI	P. 59
Quadro VII – Resultado das correlações entre as dimensões do LTSI e as expectativas antes e depois da frequência da acção de formação	P. 60

Quadro VIII – Resultado das correlações entre a motivação para aprender e motivação para transferir e as expectativas antes e depois da frequência da acção de formação	P. 61
Quadro IX – Resultado da avaliação do apoio, sanções e mudança de comportamentos constatados pelos superiores, pares e subordinados dos formandos	P. 61
Quadro X – Resultado das correlações entre as dimensões do LTSI e o apoio, sanções e mudança de comportamentos constatados pelos superiores, pares e subordinados dos formandos	P. 62
Gráfico I – Análise comparativa das expectativas antes da frequência da acção de formação, no final e passado um mês	P. 89
Gráfico II – Resultado da avaliação da formação	P. 98
Gráfico III – Resultado da avaliação do desempenho do formador	P. 104
Gráfico IV – Resultados obtidos nas dimensões do LTSI	P. 111
Gráfico V – Resultado da avaliação do apoio, sanções e mudança de comportamento constatados pelos superiores, pares e subordinados dos formandos.	P. 131

Lista de abreviaturas

A – Apoio

BA – Base Aérea

EE – Expectativas extrínsecas

EI – Expectativas intrínsecas

FAP – Força Aérea Portuguesa

LTSI – Learning Transfer System Inventory

MC – Mudança de Comportamento

S - Sanção

Introdução

O conceito de formação nas Forças Armadas Portuguesas, desde a criação da Marinha de Guerra Portuguesa, esteve sempre ligado à Instrução Militar e ao Treino Físico, preparando o seu pessoal para o desempenho de funções abrangendo componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física. As Instituições militares associaram sempre a sua actuação à necessidade de formação, atribuindo um valor primordial à mesma, traduzindo-se em investimentos financeiros, humanos e materiais significativos.

A necessidade de uma constante preparação militar nas várias componentes referidas decorre da missão genérica das Forças Armadas, que consiste em “assegurar a componente militar da defesa nacional, no sentido de garantir a independência nacional, a integridade do território e a liberdade e segurança das populações contra qualquer agressão ou ameaça externa” (Lei n.º 18/95 de 29 de Agosto).

As Instituições militares poderão ser consideradas organizações de referência relativamente à importância que é dada à formação e ao treino militar. Para além de serem essenciais para a aculturação a um conjunto de regras, procedimentos e formas de estar inerentes ao padrão próprio da condição militar, trata-se de um mecanismo através do qual, qualquer militar deve passar para poder exercer as funções que lhe competem.

A formação militar, veiculada pelas Forças Armadas Portuguesas, procura adequar as capacidades individuais aos interesses da própria Instituição, consoante a categoria, posto, classe, arma, serviço ou especialidade a que o militar pertence, tendo sempre presente a missão, teatro de operações e a preparação para a função a que se destina. A formação militar é da responsabilidade conjunta da Instituição Militar que a patrocina, e do militar, a quem se exige empenho. Assim sendo, o funcionamento das Forças Armadas é sobretudo orientado pela necessidade constante de se manterem preparadas para fazer face a qualquer tipo de agressão ou ameaça externa, aprontando e mantendo a operacionalidade do sistema de forças (Lei n.º 18/95 de 29 de Agosto; Decreto-Lei n.º 236/99 de 25 de Junho).

Para cumprir com esses objectivos, cada um dos três ramos das Forças Armadas procura ter nas suas fileiras técnicos de alta qualidade numa extensa variedade de áreas profissionais essenciais à sua versatilidade de emprego. A selecção e formação dos seus recursos humanos,

quer se trate da vertente militar, da académico-cultural ou da técnico-profissional, ocupa um papel central.

A importância dada à formação e ao treino militar reflecte-se nos investimentos efectuados pelas Forças Armadas em Geral e pela Força Aérea Portuguesa (FAP) em particular.

Em termos orçamentais, a FAP apresenta um esforço significativo na promoção de acções de formação contínua no âmbito da modernização administrativa que, no ano de 2006, resultou num orçamento de 80 000 euros (este valor exclui acções de formação inicial de praças e oficiais em regime de contrato, sargentos e oficiais dos quadros, bem como acções de qualificação operacional nacionais e no estrangeiro) (Memorando FAP, 2007).

De acordo com o último Anuário Estatístico da Defesa Nacional (2004), a FAP admitiu nos seus estabelecimentos de ensino (Institutos, Academia, Escolas e Centros de Instrução) cerca de 545 indivíduos. Para o ano em apreço, 351 militares frequentaram cursos de formação, 44 frequentaram cursos de promoção, 1006 frequentaram cursos de especialização ou qualificação e 491 frequentaram cursos de actualização.

Para o ano de 2004, foram efectuadas 31 acções de formação contínua num total de 744 horas e com 522 formandos, e em 2006 foram efectuadas 33 acções de formação num total de 965 horas e com 612 formandos.

Outro aspecto importante de salientar verificou-se na emergência de acções de formação contínua não obrigatórias na área comportamental. No ano de 2006 foram promovidas 33 acções de formação, entre as quais 10 de natureza comportamental, tais como “comportamento organizacional”; “gestão do tempo”; “comportamento e atitudes” e “aprender a liderar com a inteligência emocional”, entre outros. No ano de 2007 foram previstas 34 acções, entre os quais 12 de natureza comportamental. É importante referir que a acção de formação “aprender a liderar com a inteligência emocional” foi incluída novamente no ano de 2007 dada a quantidade de solicitações e apreciações positivas evidenciadas pelos formandos em relatório.

É com base nos valores apresentados que se poderá considerar que as Instituições militares em geral e a FAP em particular apresentam um contexto propício ao desenvolvimento de

estudos de investigação na área da formação. Perante um investimento significativo na concepção e implementação de programas de formação e treino militar, passa a ser relevante procurar investigar se a formação cumpre com os objectivos que a orientam e estudar os efeitos que poderá estar a proporcionar.

Apesar da formação ter sempre constituído uma das práticas mais desenvolvidas e valorizadas pelas forças armadas, havendo nos últimos anos uma preocupação crescente para com a aprendizagem e o desenvolvimento do militar (Maia e Marques, 2006), existe ainda uma área na qual são necessários mais estudos, nomeadamente a avaliação do impacto da formação e a avaliação da transferência das aprendizagens. Holton (1996) defende que se verifica uma ausência de teorias ou modelos devidamente concebidos e testados que possam ser aplicados (Holton, 1996).

Neste sentido, este investigador desenvolveu um modelo para avaliar a transferência das aprendizagens e concebeu um instrumento – Learning Transfer System Inventory (LTSI) - que tem como objectivo medir os diferentes componentes evidenciados no modelo susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens. Alguns estudos foram desenvolvidos no sentido de testar este instrumento (Lim *et al.*, 2006; Yamnill e Mclean, 2005; Holton, Bates e Ruona, 2000) a fim de validar e generalizar a sua aplicação com benefício para as organizações que se preocupam com a formação em geral e a transferência das aprendizagens em particular.

No contexto organizacional em que se insere esta investigação, devido à importância que assume a formação, quer em termos culturais, quer em termos orçamentais, torna-se pertinente estudar a transferência das aprendizagens. Holton (1996) defende que, muitas vezes, a questão do sucesso da “mudança organizacional” ou da melhoria dos desempenhos se deve mais a uma questão externa “à sala de aula” e ao design da formação do que propriamente a certos elementos da organização, da função ou do indivíduo. As organizações que pretendam melhorar o retorno do seu investimento em formação deverão procurar entender os factores susceptíveis de afectar a transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho. Depois de identificados poderá ser mais fácil intervir para melhorar aqueles que inibem a transferência. O primeiro passo consiste em efectuar o diagnóstico desses factores, que é possível através do LTSI (Holton *et al.*, 2000).

A presente investigação constitui assim uma oportunidade de estudar a questão da transferência das aprendizagens do ponto de vista prático, com base na selecção de uma acção de formação em concreto e de um grupo alvo específico. Constitui ainda uma oportunidade do ponto de vista teórico, por servir de teste à utilidade de um instrumento de avaliação da transferência das aprendizagens – o LTSI proposto por Holton (2000).

O resultado desta investigação tem ainda vantagem para a Instituição em estudo no sentido de apresentar uma possível abordagem ao problema da transferência das aprendizagens com base num modelo, numa metodologia e em instrumentos específicos, podendo ser extensível a outras acções e outros cursos de formação.

A aprendizagem nas organizações

De acordo com Ortenblad (2004), diferentes organizações poderão apresentar diferentes tipos de aprendizagem organizacional. Qualquer que seja o tipo de organização, a aprendizagem acaba por ocorrer embora sob formas diversas. Por exemplo, existem organizações em que os processos de aprendizagem ocorrem no local de trabalho, isto é, em contexto real de trabalho – *on-the-job learning* ou *training*. Trata-se das *learning-at-work organizations*. Neste tipo de organizações a aprendizagem é contextual sendo complicado organizá-la em cursos formais. Outro tipo de organização corresponde àquelas em que, no dia-a-dia de trabalho, existem rotinas contínuas de melhoria e evolução com base em processos de aprendizagem. São as *organizational learning organization*. O terceiro tipo corresponde às organizações cujo clima facilita a aprendizagem dos indivíduos (providenciando tempo e espaço para a aprendizagem), mas em que não existe um controlo efectivo dessa aprendizagem. Por último, existem as organizações cuja estrutura é flexível. Os indivíduos encontram-se organizados em equipas e a estrutura é descentralizada, não existindo forçosamente uma concordância com uma estrutura orgânica. Devido à importância que a aprendizagem assume neste tipo de organizações, são chamadas de *learning structure*.

Para algumas organizações será evidente a sua classificação, para outras poderemos estar perante a existência de uma combinação de um ou outro tipo. No caso da FAP, poder-se-á inferir numa primeira análise a existência de uma espécie de modelo híbrido. Dada a complexidade da formação vinculada em toda a FAP, poderá ser identificada a presença de

características de cada um dos tipos apresentados. Por exemplo, a formação inicial de praças de todas as especialidades compreende, entre outras componentes, uma que ocorre em contexto de trabalho, correspondendo a uma espécie de estágio ou *on the Job training*. Depois de terminada a formação inicial, diversos sectores correspondentes a determinadas especialidades incluem rotinas contínuas de melhoria e evolução, com base em processos de aprendizagem. O contexto de trabalho é formativo, pois no dia-a-dia dos militares ocorrem situações importantes, susceptíveis de promoverem novas aprendizagens que não são, no entanto, controladas. Existem ainda estruturas de formação descentralizadas que promovem a aprendizagem inerente à missão de cada sector em particular, o que corresponde às *learning structure*.

Segundo Argyris e Schon (1978), a aprendizagem organizacional constitui a metáfora que nos possibilita uma reanálise da ideia de organização considerando um conjunto de indivíduos que apresenta comportamentos que reflectem um sistema de tarefas. A aprendizagem organizacional ocorre quando os membros da organização actuam enquanto agentes de aprendizagem para a organização, respondendo a mudanças no contexto interno ou externo da mesma através da detecção e correcção de erros com base na aplicação de saberes que façam sentido no contexto em que actuam. As respostas às mudanças do contexto podem traduzir-se em novas competências, adaptação a novas realidades e pressupõem a capacidade de aprender.

A aprendizagem ao nível organizacional pode ocorrer segundo diversos prismas, nomeadamente do ponto de vista individual, do ponto de vista de grupo e ainda, do ponto de vista organizacional. A um nível individual, é manifestada através de novos conhecimentos. Ao nível do grupo ou da equipa de trabalho, a aprendizagem constata-se através das mudanças de comunicação entre os membros da equipa, nos processos standard de trabalho e nas rotinas de trabalho. Ao nível da organização apresenta-se sob a forma de mudanças em áreas como a visão, as políticas estratégicas, as regulações, as estruturas e os produtos ou serviços (Sessa e London, 2006).

A aprendizagem ao nível individual pode surgir sob diversas formas, quer através da expressão de novos conhecimentos, traduzíveis ou não em comportamentos observáveis, quer através do desenvolvimento de conhecimentos ou comportamentos que o indivíduo já possui.

Consiste na capacidade de modificar conhecimentos, e consequentemente, comportamentos de uma forma relativamente estável e duradoura. Pressupõe uma acção dinâmica entre um conhecimento já aprendido e um novo conhecimento a adquirir, que passa por processos conscientes e inconscientes do nosso psíquico. Neste sentido, a aprendizagem pode ser definida como sendo um processo que se manifesta através de alterações adaptativas no comportamento individual, como resultado de experiências adquiridas ao longo da vida (Gleitman, 1993).

Existem aprendizagens simples e aprendizagens complexas que implicam uma actividade mental diversificada. O tipo mais simples de aprendizagem consiste na habituação. Ao contrário de outras formas de aprendizagem, ela não implica a aquisição de respostas novas, mas sim a perda de velhas. A associação entre um estímulo e uma resposta (condicionamento clássico), ou entre uma resposta e um reforço (condicionamento operante), poderão ser consideradas como formas mais complexas de aprendizagem. Quando a associação entre estímulos e situações indiferentes não implica nenhum reforço estamos perante uma aprendizagem latente (Gleitman, 1993).

Do ponto de vista cognitivo existem outros tipos de aprendizagens. Por exemplo, a aprendizagem por compreensão que consiste num processo através do qual se produz um novo tipo de resposta por meio de um *insight*, ou de uma compreensão momentânea, que permite resolver um problema. Existem ainda outras formas de aprendizagem importantes, tais como, a aprendizagem por observação ou imitação, a aprendizagem motora, a aprendizagem verbal, etc. (Gleitman, 1993).

Assim, a aprendizagem poderá resultar de um processo de actividade mental e/ou comportamental.

Vários factores condicionam a aprendizagem, tais como: a idade; a inteligência; a personalidade; a memória; os factores sociais; a motivação; a concentração; entre outros. Os indivíduos não aprendem apenas absorvendo passivamente a informação. Têm de estar focados e interessados na actividade em causa, efectuando conexões com significado. A aprendizagem torna-se efectiva quando integra a informação aprendida ou efectua conexões entre a informação a ser aprendida e a informação que já é familiar para o aprendiz.

Segundo Howe (1998), os indivíduos aprendem mais facilmente novos factos quando têm relação com algo que o indivíduo já conhece. A repetição e a prática ocupam outro papel importante na aprendizagem, constituindo um forte contributo na integração de novas aprendizagens. Outro aspecto fundamental da aprendizagem consiste no facto de esta ser auto-determinada. Um agente externo não pode dirigir um sistema vivo a aprender, pode apenas provocar distúrbios ou apoiar. Indivíduos, grupos ou organizações irão aprender apenas o que lhes interessa ou querem, e irão usar essa aprendizagem apenas se perceberem que precisam da mesma. Alguns estudos chegaram à conclusão de que, indivíduos com um elevado grau de autonomia na escolha de cursos de aprendizagem, revelavam maior motivação para aprender, maior satisfação para com a formação, mais reacções positivas e melhor desempenho (Hicks e Klimoski, 1987). O desempenho implica a demonstração de competências que são realidades em acto e, como tal, visíveis e observáveis. De acordo com Ceitil (2006, p. 41), “constituem *outputs* de desempenho, isto é, resultados específicos que as pessoas trazem para o exercício das suas actividades profissionais e são realidades susceptíveis de serem observadas, permitindo, pela sua constância e regularidade, sustentar avaliações relativamente objectivas e consistentes sobre a *performance* profissional dos seus detentores”. Segundo o autor citado, as competências podem ser divididas em transversais e específicas. As primeiras são consideradas universais, isto é, aquelas que são importantes de existir em contextos mais amplos e diversificados, independentemente da situação ou actividade específica. A inteligência emocional é considerada uma competência comportamental de natureza transversal. As competências específicas dizem respeito aquelas que são requeridas em actividades ou contextos mais restritos, geralmente associados a domínios técnicos e instrumentais, tal como por exemplo, a elaboração de relatórios de contas.

Qualquer que seja a natureza da competência, os fenómenos de aprendizagem, ocorrem diariamente nas organizações. Essencialmente poderão revelar-se de modo informal, através da troca de experiências, da mudança de processos de comunicação ou da adaptação a novos processos de trabalho, verificando-se de forma espontânea e natural. Poderão ainda apresentar-se de modo formal através da implementação de directivas, da introdução de novos procedimentos de trabalho ou da frequência de acções de formação que indicam de forma organizada, planeada e estruturada a aplicação de novos saberes.

A aprendizagem com base em acções de formação contínua tem como objectivo, regularmente e premeditadamente, possibilitar aos elementos de uma organização o desenvolvimento de competências consideradas pertinentes de modo a que sejam integradas em novos comportamentos. Ao nível individual, consiste em aprender novas disciplinas, expandir o conhecimento e a expertise e reconstruir o auto-conceito. Ao nível de grupo ou organizacional é manifestado na forma de reestruturação para conhecer condições de mudança, adicionar novas competências e conhecimentos e criar novos sistemas com reflexos nos processos de trabalho e resultados.

A aprendizagem com base na formação contínua, desenvolvida nas organizações, apresenta essencialmente três finalidades. Por um lado consiste na transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função. Por outro lado constitui uma ferramenta de socialização organizacional, isto é, proporciona a integração dos indivíduos através da apresentação de comportamentos ajustados às expectativas de papel dos elementos que integram a organização e que mantêm uma relação entre si. Finalmente tem como outra finalidade a satisfação de necessidades extra-profissionais (Cruz, 1998)

De acordo com o glossário de termos de ensino e formação da FAP (2003), as acções de formação contínua têm como função “fornecer as capacidades necessárias para o desempenho de uma função ou exercício de cargos específicos, de âmbito técnico ou operacional ou de nível hierárquico superior”. As acções de formação contínua procuram facultar aos seus participantes conhecimentos, técnicas, estratégias e/ou ferramentas com vista a promover um melhor desempenho das funções de trabalho.

Sessa e London (2006) salientam um conjunto de razões que explicam a necessidade de formação contínua por parte das organizações:

- (1) O meio social no qual operam apresenta uma complexidade de contextos multinacionais e multiculturais, bem como um clima económico incerto;
- (2) Existe uma grande ambiguidade devido à falta de previsibilidade das organizações;
- (3) Os processos de trabalho são cada vez mais fluidos com o avanço da tecnologia, comunicações e a internacionalização dos postos de trabalho;
- (4) São criados e promovidos conhecimentos que necessitam de revisão contínua.

Com base no que foi referido anteriormente, a formação contínua apresenta vantagens que se prendem com um efeito positivo sobre os comportamentos dos colaboradores da organização, contribuindo para a concretização dos objectivos organizacionais, num ambiente quer interno quer externo que se revela cada vez mais incerto e propenso à mudança.

Contudo, para comprovar os benefícios da formação, que se torna essencial avaliar a eficácia da mesma. A avaliação da formação responde a um conjunto de questões, tanto de natureza pedagógica, como de natureza financeira. Com base nos resultados da avaliação da formação, é possível defender a pertinência ou não de uma determinada acção de formação, bem como os efeitos que a mesma proporcionou. Contribui ainda para identificar possíveis lacunas ou situações que não favorecerem o sucesso da formação, permitindo a adopção de medidas específicas.

A avaliação das aprendizagens

Os vários processos de aprendizagem, com as diversas especificidades que os caracterizam fazem parte do dia-a-dia das organizações.

Para uma Instituição como a FAP, a qual apresenta um grande volume anual de formação, faz sentido equacionar mecanismos que a possam avaliar. Esta questão surge por duas razões fundamentais. Por um lado, porque aos responsáveis interessa obter “feedback” acerca da formação que desenvolvem de forma a contribuir para a melhoria constante do sistema. Por outro lado, porque, perante os investimentos veiculados para a mesma, é importante saber até que ponto existe aplicação das aprendizagens efectuadas e, assim, qual o retorno desse investimento.

Outro aspecto relevante consiste na questão pedagógica que a avaliação propicia, uma vez que esta consiste num processo de análise e realimentação positiva do sistema de formação em que, para além das questões de investimento, é igualmente pertinente obter informação que permita aferir a qualidade do próprio sistema. Trata-se de uma forma de introduzir melhorias decorrentes da verificação do cumprimento dos objectivos para os quais é suposto a formação contribuir. A avaliação contribui igualmente para a promoção do conhecimento individual, grupal e organizacional e, desta forma, do sistema de aprendizagem.

Segundo Guerra (2000, p. 185), “avaliar é sempre comparar com um modelo – medir – e implica uma finalidade operativa que visa corrigir e melhorar. (...) A avaliação, qualquer que seja a diversidade de entendimento e de métodos de execução, tem sido considerada como um conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactes e os seus custos”.

A maior parte de uma organização beneficia com a implementação de um sistema de avaliação das aprendizagens veiculadas através da formação. Os diversos intervenientes no processo de formação obtêm vantagens quando este é avaliado. Os seus profissionais beneficiam em compreender como os seus colaboradores aprendem e que ligação se verifica entre a aprendizagem individual e o sucesso organizacional. Os formadores¹ beneficiam em reconhecer a prontidão para aprender dos seus formandos, a perspectiva que tiveram acerca da acção e da prestação do próprio formador, bem como de que forma o design curricular e institucional responde às necessidades organizacionais. Os tutores² beneficiam em saber como podem melhorar os seus contributos enquanto orientadores para as mudanças visadas. Os profissionais de recursos humanos passam a aprender como integrar a formação e o desenvolvimento com base num sistema coeso e interdependente dos outros sistemas da organização, suportando directamente os objectivos e a missão da organização. Os responsáveis de topo acabam por ver de que forma o desenvolvimento dos recursos humanos constitui um processo contínuo que contribui para o sucesso organizacional pretendido.

Abordagens sobre a avaliação da formação

Embora a avaliação da formação constitua umas das preocupações actuais de grande parte das organizações, não se trata de uma questão recente. Algumas teorias e conceitos que surgiram ao longo do século XX encontram enquadramento nas empresas dos nossos dias.

De acordo com Pfeiffer (1991), a avaliação da formação é efectuada em termos de resultados desejados quando as necessidades organizacionais são cumpridas. Os resultados desejados são

¹**Formador:** pessoa que acompanha, orienta e avalia outras que estão em período de aprendizagem e de prática de uma actividade (Direcção de Instrução, 2003).

²**Tutor:** pessoa a quem é confiada uma tutela; geralmente numa formação em contexto de trabalho (Direcção de Instrução, 2003).

determinados pelos objectivos de formação, e os objectivos de formação são determinados pelas necessidades de formação identificadas.

Existem várias taxonomias que pretendem enquadrar as diferentes abordagens de avaliação em categorias distintas. Uma delas constitui a proposta por Guba e Lincoln (1989) que identifica e caracteriza “quatro gerações de avaliação”:

- (1) A mensuração: focaliza-se nos resultados finais dos destinatários da formação através da elaboração de instrumentos ou testes para verificação dos resultados de aprendizagem efectuados.
- (2) A descrição: a preocupação relaciona-se com a descrição dos programas de intervenção. Tem como ponto de partida os objectivos de aprendizagem, visando compreender e descrever as causas do sucesso ou as dificuldades sentidas no cumprimento dos objectivos pré-estabelecidos.
- (3) O julgamento: a atenção remete-se para a emissão dos juízos de valor sobre os objectivos de avaliação, adoptando o avaliador um papel de juiz, acumulando contudo as valências das gerações anteriores.
- (4) A negociação: neste contexto a avaliação é encarada como um processo interactivo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. As metodologias avaliativas focalizam-se na participação e envolvimento dos vários actores.

A avaliação aplicada ao contexto da formação pode ainda ser classificada quanto à finalidade. Neste âmbito, surgem diversos modelos que se podem enquadrar em três grupos distintos de abordagens (IQF, 2006):

- (1) As abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definidos. Estas abordagens centram-se na verificação do cumprimento desses objectivos, no momento final das intervenções formativas. Resultam na certificação dos saberes adquiridos pelos sujeitos alvo da formação e procuram o controlo da aquisição/desenvolvimento de determinados saberes.
- (2) As abordagens centradas no processo formativo. Estas procuram monitorizar o funcionamento do dispositivo de formação. A avaliação assume o papel de regulador da formação, procurando garantir a qualidade do dispositivo de formação com vista ao alcance dos objectivos previamente definidos.

- (3) Por fim, as abordagens centradas nos resultados/benefícios da formação. Neste caso o objectivo da avaliação consiste em estudar os resultados obtidos, com vista a identificar os contributos que a mesma proporcionou aos seus destinatários. Nestas abordagens, os avaliadores procuram aferir os impactos da formação no desempenho profissional dos indivíduos que a frequentaram e/ou os impactos nos contextos nos quais estes indivíduos se encontram inseridos.

Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação consiste na Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1998). Esta abordagem surgiu em 1959 e desde então tem sido a mais aplicada, quer no mundo empresarial quer na investigação, devido à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os actores envolvidos no processo da formação a pensar a avaliação da formação (Alliger e Janak, 1989).

O modelo de Kirkpatrick (1998) apresenta uma sequência lógica das intervenções de avaliação através da abordagem de quatro níveis:

- (1) Nível 1 – avaliação das reacções;
- (2) Nível 2 – avaliação das aprendizagens;
- (3) Nível 3 – avaliação dos comportamentos;
- (4) Nível 4 – avaliação do impacto.

O nível 1 corresponde à avaliação das reacções dos participantes à formação. Este nível pretende recolher as seguintes informações: (a) a aceitação do conteúdo da formação por parte dos formandos; (b) o “feedback” positivo ou negativo acerca do conteúdo e processo de formação; (c) as sugestões de melhorias e pontos positivos; (d) a avaliação de certos aspectos da formação e (e) o desempenho do formador.

Trata-se de uma avaliação “a quente” ou de reacção, uma vez que se baseia mais nas reacções emocionais e opiniões dos participantes no final da formação, e não propriamente em aspectos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efectuadas. São utilizados questionários que pretendem perguntar aos formandos o que sentiram e se gostaram, quer da formação quer da prestação do formador. Warr e Bunce (1995) apresentam uma outra perspectiva do modelo avaliação da formação de Kirkpatrick, que passa pela subdivisão deste primeiro nível em três ou dois subníveis. A divisão em três compreende o subnível das

reações de satisfação da formação, de utilidade da formação e de dificuldade da formação. A divisão em dois subníveis não contempla a abordagem às dificuldades. Morgan e Casper (2000) salientaram a importância da análise deste nível de formação na avaliação de programas de formação.

O nível 2 corresponde à avaliação das aprendizagens e pretende determinar que aptidões ou conhecimentos foram adquiridos ou desenvolvidos na formação. A obtenção desta informação é mais complexa do que no nível 1. Os instrumentos utilizados para este nível são os testes de conhecimento ou de desempenho. Os primeiros correspondem aos testes escritos. Os segundos requerem a demonstração de comportamentos aprendidos por parte dos formandos através da realização de exercícios práticos.

No nível 3 pretende-se avaliar os resultados das aprendizagens efectuadas na formação no contexto de trabalho, isto é, a transferência das aprendizagens. Neste nível pretende-se avaliar os ganhos obtidos através da formação, que são directamente aplicados em contexto real de trabalho e que produziram melhorias no desempenho. Neste nível a avaliação é mais complexa. Indicadores de desempenho podem ser utilizados e integrados num sistema de avaliação que tem de ser validado. Podem ainda ser recolhidas as representações do próprio, das chefias e dos pares acerca da aplicação das aprendizagens efectuadas pelos participantes na acção de formação. A conjugação de diversos instrumentos irá determinar a validade do sistema de avaliação.

O nível 4 avalia o impacto organizacional da formação. Exemplos de critérios constituem os índices de produtividade, satisfação de clientes, lucro da organização, redução do número de acidentes de trabalho, etc.

O modelo de avaliação da formação proposto por Kirkpatrick (1998) foi contudo posto em causa sobretudo no que concerna algumas das suas premissas base. Por exemplo, Alliger e Janak (1989) teceram críticas relativamente ao facto:

- (1) De cada nível apresentar maior informação à medida que se progride do primeiro para o último. Os autores propõem que as alterações em cada nível podem não ser lineares e progressivas e que algumas mudanças poderão ocorrer significativamente num nível e não noutra.

- (2) De um nível ser precedido do anterior numa sequência linear. Defendem que poderá não haver interdependência e sucessão de níveis, nomeadamente que o primeiro nível não terá forçosamente relação com os seguintes.
- (3) Das correlações entre os níveis serem positivas. Estes resultados nem sempre se verificaram.

Independentemente das possíveis críticas ao modelo, a estruturação da informação no que toca à avaliação da formação auxilia no sentido de clarificar e organizar os dados que se pretendem recolher. Contribui para considerar um conjunto de factores importantes susceptíveis de influenciar a avaliação da formação e a transferência das aprendizagens, identificando momentos-chave que correspondem aos níveis.

Embora este modelo seja frequentemente referenciado por responsáveis pela gestão da formação nas organizações, a avaliação da formação que estes promovem não contempla todos os níveis de análise. Geralmente, a avaliação da formação ocorre apenas no primeiro nível, isto é, avalia-se essencialmente a satisfação dos destinatários da formação quanto ao design e organização da acção e quanto ao desempenho do formador. Algumas acções de maior duração recorrem à avaliação de segundo nível (Kirkpatrick, 1998).

O terceiro nível revela-se mais complicado de abordar por requerer mais tempo. É necessário que os formandos regressem ao local de trabalho e tenham “tempo” de modificar os seus comportamentos devido às aprendizagens que efectuaram (caso se verifiquem). Outra condição importante de realçar corresponde à criação/utilização de instrumentos de medição adequados, quer à acção de formação, quer ainda aos contextos de trabalho e natureza das funções desempenhadas pelos seus participantes.

Abordar o quarto nível requer uma visão mais ampla e integradora que passa pela definição de critérios de avaliação que permitam comparar resultados organizacionais antes e depois da frequência de uma determinada acção de formação, bem como identificar eficazmente as mudanças previstas.

Apesar de complexo, recorrer à avaliação da formação ao nível da transferência de aprendizagens, isto é, o nível de mudança de comportamentos (nível 3), fornece informações mais consistentes acerca da pertinência da acção de formação. Constitui uma medida mais

eficaz para verificar se a acção de formação obteve sucesso e se proporcionou uma melhoria no desempenho funcional dos seus participantes. Trata-se de uma análise mais realista, uma vez que procura estudar a mudança de comportamentos no contexto de trabalho dos indivíduos e a relação com a formação. Algumas investigações têm realçado a importância da análise do contexto no favorecimento da transferência de aprendizagens (Saks e Belcourt, 2006; Tannenbaum e Yukl, 1992).

Para Holton (1996), a proposta de Kirkpatrick não constitui um modelo. Neste sentido o autor procurou desenvolver um modelo de avaliação da formação que fosse capaz de ter em linha de conta o contexto real de trabalho e que contemplasse diversos aspectos capazes de estudar a transferência das aprendizagens.

A avaliação da transferência das aprendizagens

A transferência das aprendizagens efectuadas na formação para o desempenho das funções em contexto real de trabalho constitui um aspecto essencial de controlo e validação da formação. O responsável pela gestão da formação deverá ter em conta, não apenas o design da formação, mas também, os resultados práticos da formação, isto é, em que medida constitui uma mais valia para os seus destinatários em particular e para a organização em geral. Essa mais valia consubstancia-se na aplicação das aprendizagens efectuadas na formação ao regressarem ao local de trabalho no desempenho das suas funções.

Tanto por razões de investimento, como por razões pedagógicas é importante saber se a formação preconizada atingiu os objectivos previstos. Estudar a avaliação da transferência implica perceber, em última instância, até que ponto a formação contribuiu para melhorar o desempenho profissional (referindo-se à avaliação contínua) e para aumentar a produtividade da organização; bem como quais os factores que poderão favorecer ou inibir a aplicação das aprendizagens efectuadas.

Tendo a formação obtido o reconhecido mérito para o enquadramento, desenvolvimento e performance das pessoas que fazem parte da organização, bem como o papel das aprendizagens no sucesso organizacional, torna-se necessário perceber que factores interferem na transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho. A identificação desses factores torna-se relevante porque existe um forte consenso para acreditar que a aquisição de

conhecimentos, aptidões, comportamentos e atitudes através da formação contêm um fraco valor se não forem generalizáveis no desempenho das funções e mantidas ao longo do tempo (Yamnil e Mclean, 2001).

De acordo com Baldwin e Ford (1998), a transferência das aprendizagens constitui a extensão dos conhecimentos, aptidões, habilidades, comportamentos e atitudes adquiridos durante um programa de formação e generalizados e mantidos após algum tempo no contexto real de trabalho.

Algumas investigações na área da transferência das aprendizagens têm estudado separadamente factores susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens (Lim *et al.*, 2006; Salas e Cannon-Bowers, 2001; Yamnil e McLean, 2001; Holton, 2000; LePine *et al.*, 2000; Baldwin e Ford, 1998; Tannenbaum e Yukl, 1992).

Holton (1996) conceptualizou um modelo de avaliação da transferência das aprendizagens focado no desempenho individual. Utilizou a designação de “sistema de transferência” por ser mais amplo e que engloba factores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização, susceptíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções.

A grande diferença entre este modelo e a abordagem de Kirkpatrick (1998) reporta-se ao nível da influência primária das reacções. Para Holton (1996) constituem uma influência secundária. A segunda diferença corresponde ao facto de que o “desempenho individual” substitui o “comportamento” por ser um constructo mais extenso e um descritor mais apropriado aos objectivos do desenvolvimento de recursos humanos. Inclui ainda influências e resultados primários e secundários. As variáveis de intervenção primária constituem as aptidões, a prontidão para aprender, a aprendizagem, o design de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objectivos organizacionais e eventos externos. As variáveis de intervenção secundárias são a prontidão para a actuação, atitudes no trabalho, características pessoais e cumprimento da intervenção (Holton, 1996).

Este modelo propõe três resultados primários de uma intervenção formativa: aprendizagem, desempenho individual e resultados organizacionais. Estes resultados são definidos, respectivamente, como o alcance das aprendizagens desejadas num contexto de

desenvolvimento de recursos humanos, a mudança no desempenho individual enquanto resultado das aprendizagens requeridas para a função, e resultados ao nível organizacional enquanto consequência da mudança do desempenho individual. O modelo apresenta como vantagens o facto de poder ser utilizado para verificar se a organização se encontra preparada para uma intervenção formativa e providenciar informação para guiar as intervenções que antecedem a formação com o objectivo de aumentar a eficácia. Numa perspectiva teórica, identifica e mede as dimensões do indivíduo, do design e do contexto de trabalho que afectam a aplicação de comportamentos e aptidões aprendidas, providenciando uma rede conceptual mais complexa sobre a efectividade da formação.

Holton (1996) refere que a maioria das acções de formação não promovem as mudanças pretendidas nos locais de trabalho devido à incapacidade de transferência dos adquiridos para o contexto real de trabalho. Muitas vezes a formação obteve sucesso, os formandos pronunciaram-se de forma positiva (avaliação de reacções), no entanto, de volta ao local de trabalho, nenhuma das aprendizagens que foram efectuadas são de facto aplicadas (Baldwin e Ford, 1988). Estudar a transferência das aprendizagens implica a análise de um conjunto de condições que se verificam antes, durante e depois da formação ocorrer.

Baldwin e Ford (1998) consideram que as condições de transferência incluem por um lado a generalização do material aprendido na formação para o contexto de trabalho, e por outro a manutenção das aprendizagens ao longo do tempo no contexto de trabalho. Os resultados da formação são definidos como a quantidade de aprendizagem que ocorre durante o programa da formação e a retenção do material aprendido depois do programa terminar.

Factores relacionados com a avaliação da transferência das aprendizagens

Existem quatro grandes categorias de factores capazes de influenciar a transferência das aprendizagens (Holton, 1996). Esses factores constituem as características dos formandos (aptidões e/ou habilidades e factores de personalidade), o design da formação (incorporação de princípios de aprendizagem, a sequência e o conteúdo da formação), a motivação e prontidão para aprender, bem como a motivação para transferir, e as características do contexto de trabalho (supervisão, apoio dos pares, clima, constrangimentos e oportunidades para aplicar no desempenho das funções as aprendizagens efectuadas).

Características dos formandos

As características dos formandos constituem um dos principais “inputs” de formação que contribuem para a transferência das aprendizagens adquiridas para o contexto real de trabalho. Baldwin e Ford (1988) identificaram várias categorias de diferenças individuais que mostram influenciar a eficácia da formação. Essas categorias distinguem as características relacionadas com as competências dos formandos (conhecimentos, capacidades e experiências) e com a personalidade. Em relação às primeiras, investigadores concluíram que, no que toca a aptidão cognitiva geral, esta influencia os resultados do desempenho das funções em contexto real de trabalho (LePine *et al.*, 2000). Indivíduos que possuem uma aptidão cognitiva alta irão aprender mais depressa e ter mais sucesso na formação (Ford *et al.*, 1992). A aptidão cognitiva constitui um preditor do desempenho na formação, mas não necessariamente do desempenho das funções profissionais. A natureza das funções profissionais irá determinar o tipo de aptidão requerida. Certas tarefas poderão depender mais de aptidões cognitivas em vez de psicomotoras e/ou depender de outros factores, como por exemplo a motivação (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

Salas e Cannon-Bowers, (2001) chegaram à conclusão de que o factor G (Inteligência Geral) promove a auto-eficácia e a performance e contribui para a aquisição de habilidades. A auto-estima e a auto-eficácia encontram-se interligadas. A autoestima é conceptualizada como sendo um construto global que representa a auto-avaliação pessoal perante um conjunto variado de situações (Luthans e Stajkovic, 2003). A auto-estima do indivíduo propicia uma boa integração no ambiente de trabalho, bem como a segurança necessária para a aprendizagem e aplicação dos adquiridos no contexto real de trabalho. Um indivíduo bem integrado e com boas relações interpessoais encontra-se mais preparado para interagir no seu contexto de trabalho e, em última instância, para transferir o que aprendeu de novo na formação (Baldwin e Ford, 1988). Enquanto que a auto-estima diz respeito à auto-avaliação pessoal de um conjunto de características, a auto-eficácia corresponde à crença individual acerca do desempenho de uma determinada tarefa face a um determinado contexto específico e tende a ser variável ao longo do tempo e conforme a situação (Luthans e Stajkovic, 2003). Noe (1986) considera que, numa situação de formação, a auto-eficácia dos formandos proporciona respostas de aprendizagem e conseqüentemente mudança de comportamentos. A conjugação da auto-eficácia com as expectativas de desempenho proporciona ao indivíduo a

crença de que é capaz de aprender os conteúdos inerentes à acção de formação e que, aplicando-os, poderá obter ganhos positivos.

Para Holton (2006), a auto-eficácia corresponde a uma crença geral do indivíduo de que é capaz de mudar o seu comportamento na altura que considerar mais pertinente. Considera que corresponde ao grau de confiança que o indivíduo apresenta ao aplicar novas aprendizagens no desempenho das suas funções de trabalho, vencendo obstáculos que se possam apresentar no local de trabalho.

Vários estudos têm constatado que a auto-eficácia contribui para uma melhor aprendizagem e desempenho profissional (LePine *et al.*, 2000; Noe, 1986). Salas e Cannon-Bowers (2001, p. 478) consideram que a auto-eficácia - “crença de que se é capaz de adoptar comportamentos específicos e um determinado desempenho” - constitui um poderoso preditor do desempenho.

Segundo Salas e Cannon-Bowers (2001), a auto-eficácia também medeia um conjunto de variáveis pessoais incluindo a satisfação no trabalho, o comprometimento organizacional, a intenção de deixar o emprego, a relação entre formação e a adaptação a novos colaboradores e a relação entre a tomada de consciência e a aprendizagem. Indivíduos auto-eficazes tendem a ser aprendizes activos, isto é, indivíduos que consideram que a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e crescimento depende deles próprios e não da organização (auto-direcção). Acreditam que podem contribuir para alcançar os seus próprios objectivos (auto-eficácia e auto-estima) e acreditam ainda que têm poder de escolha no que concerne o que precisam de aprender (auto-determinação) e que controlam os seus objectivos de aprendizagem, estratégias e experiências (auto-regulação) (Sessa e London, 2006). A construção dos próprios objectivos poderá ainda facilitar o processo de aprendizagem nomeadamente quando se trata de objectivos de orientação. Estes consistem numa rede mental utilizada pelos indivíduos para interpretar e integrar as aprendizagens ou o cumprimento das actividades planeadas (Salas e Cannon-Bowers, 2001). Aprendentes activos diferem dos outros no que concerne à pré-disposição para aprender em termos de objectivos de orientação. Aqueles que precisam de estimulação e apoio para aprender acreditam que a sua aptidão é fixa, incontornável; os outros acreditam que as suas aptidões são maleáveis e que podem ser desenvolvidas através da experiência e do esforço (Tannenbaum e Yulk, 1992). Segundo Fisher e Ford (1998) um objectivo de orientação da aprendizagem consiste no desejo em desenvolver uma competência através de novas habilidades e novas situações. Um

objectivo de orientação de desempenho consiste no desejo em demonstrar a competência perante os outros e ser avaliado positivamente pelos outros. O primeiro acontece num contexto formativo, o segundo num contexto de trabalho. Os objectivos de orientação de desempenho subdividem-se em dois tipos: (1) os de “prova”, que consistem na demonstração das competências do indivíduo, estando receptivo às reacções favoráveis dos outros e (2) os de “evitamento”, quando o indivíduo se preocupa em evitar as falhas. Indivíduos com forte objectivos de orientação em aprendizagem são aqueles que acreditam que as suas competências são treináveis e que podem ser desenvolvidas através do esforço e da experiência. Encontram-se abertos a este tipo de objectivos, considerando as tarefas mais desafiantes e requerendo estratégias mais complexas. Contrariamente, quando se tratam de objectivos de performance, estes indivíduos preferem ter mais margem de manobra de forma a considerarem que têm mais liberdade para expressarem seus comportamentos e, por conseguinte, tornar a tarefa mais desafiante (Sessa e London, 2006). A orientação da aprendizagem constitui um forte preditor do conhecimento baseado nos resultados da aprendizagem e encontra-se positivamente relacionada com a auto-eficácia (Fisher e Ford, 1998).

Os indivíduos poderão ainda divergir quanto ao tipo, estilo e tácticas de aprendizagem adoptadas. Existem vários modelos que procuraram categorizar os diferentes estilos de aprendizagem. De acordo com Kolb (1976) e Murrell (1987), as pessoas diferem nos seus estilos de aprendizagem com base nas seguintes características: umas preferem focar-se em experiências concretas – apreensão; outras na conceptualização abstracta – compreensão. Também diferem na maneira como traduzem a informação, algumas preferem manter-se focadas na observação reflexiva (intenção), outras na experimentação (extensão). A combinação destas orientações resulta na definição de quatro estilos de aprendizagem. São eles:

- (1) Convergente – conceptualização abstracta e experimentação activa. Estes indivíduos são propensos para a resolução de problemas, tomada de decisão e aplicação prática de ideias. Pessoas com este estilo de aprendizagem organizam a informação através de raciocínios hipotético-dedutivos e preferem encontrar soluções a partir do estudo de tarefas e problemas do que através de soluções interpessoais.
- (2) Divergente – experiências concretas e observação reflexiva. A virtude destes indivíduos reside na aptidão imaginativa e no conhecimento do significado e valores.

Estas pessoas vêm as coisas sob diferentes perspectivas e organizam-nas numa perspectiva de conjunto. Generalizam ideias alternativas e suas implicações. Tendem para ser interessados e imaginativos com as pessoas.

- (3) Assimilação – conceptualização abstracta e observação reflexiva. Estas pessoas têm um raciocínio indutivo e têm a aptidão para criar modelos teóricos, integrando as observações que efectuam em explanações integradas. As pessoas com este tipo de estilo de aprendizagem estão mais preocupadas com ideias e conceitos abstractos do que com pessoas. É mais importante que a teoria seja coerente do que prática.
- (4) Acomodação – experiências concretas e experimentação activa. Estes indivíduos fazem coisas, preocupam-se com planos e tarefas e envolvem-se em novas experiências. Adaptam-se bem em situações que requerem uma mudança imediata. Resolvem os problemas de forma intuitiva, por tentativa e erro. Abordam facilmente as pessoas mas poderão ser impacientes e precipitados.

Quando os indivíduos se deparam com uma oportunidade para aprender, adoptam igualmente tácticas de aprendizagem. Sessa e London (2006) apresentam uma taxonomia, que distingue quatro tipos de tácticas:

- (1) Tácticas de pensamento – são actividades solitárias e cognitivas. Inclui rever o passado para procurar algo similar ou um evento contraditório. Imaginar o futuro através de actividades como a visualização ou aceder ao conhecimento através de factos, livros ou outro tipo de pesquisa.
- (2) Tácticas de acções-orientadas – adopta comportamentos directamente relacionados. Pratica com alguma hesitação para aprender, mas aprende fazendo.
- (3) Tácticas de consulta dos outros – envolve obtenção de conselhos ou apoio dos outros através da identificação de modelos e pessoas de referência e solicitando a ajuda das mesmas.
- (4) Tácticas intuitivas – são actividades e estratégias que ajudam as pessoas a gerir a ansiedade em experimentar algo de novo para obter oportunidade de aprender algo de novo. Consiste em conversar com alguém de confiança acerca do assunto em questão antes de enveredar por um novo e desafiante caminho.

A aprendizagem dos indivíduos pode ser diferente conforme o estágio de vida do indivíduo. Sessa e London (2006) identificaram estádios de aprendizagem ao longo da vida, associando

os acontecimentos da vida pessoal e familiar aos acontecimentos profissionais decorrentes do desenvolvimento de uma carreira. No primeiro momento da carreira do indivíduo, este encontra-se interessado em aprender mais sobre as suas funções, sobre a organização da qual depende e sobre os departamentos que a compõem. Consiste numa fase de descoberta e informação acerca da profissão. Quando os indivíduos se tornam mais enraizados na função, já se preocupam mais em aprender o que interessa à organização e o que os vai facilitar no caminho da promoção e recompensas do que propriamente em aprender algo do interesse particular. Esta corresponde a uma fase de aculturação. Na fase intermédia, encontram-se interessados em desenvolver competências de gestão, liderança e iniciar novos negócios próprios ou mudar de carreira. Outros indivíduos preferem continuar a receber reconhecimento pelo seu desempenho e encontram-se menos interessados em desenvolver jogos corporativos. A formação em áreas de desenvolvimento de equipas é mais forte nesta fase do que a formação individualizada, pois os indivíduos encontram-se menos focados neles próprios. Nesta fase também se interessam pelo papel de formador, mentor³, ou coach⁴. Durante a fase de estabilização, os indivíduos passam a estar mais interessados em moldar as novas gerações vindouras do que em “fazer” algo. No entanto, alguns poderão ver-se “forçados” a aprender novas habilidades. Na última fase os indivíduos encontram-se menos orientados para a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades, para estarem mais interessados em hobbies e actividades de lazer. Seus interesses voltam-se mais para a comunidade e em responder à questão “*Quem e porque sou?*” (Sessa e London, 2006, p. 50).

Embora a idade possa marcar estádios de desenvolvimento, outras variáveis influenciam a maturidade tais como variáveis cognitivas e de personalidade, aptidão para a tomada de papéis, clima familiar, educação e sensibilidade para as mudanças de idade (LePine *et al.*, 2000; Hoiberg e Pugh, 1978). Um outro aspecto importante a ser considerado consiste na iniciativa do indivíduo em contribuir para o seu próprio desenvolvimento através de um determinado perfil. Para se desenvolver num determinado sentido é necessário que o queira. Essa vontade é influenciada pela apresentação de desafios relativamente aos quais o indivíduo se sente capaz de lutar e de os alcançar (Yamnil e Mclean, 2001).

³**Mentor:** Indivíduo numa estrutura empresarial que assume um relacionamento com um colaborador de escalão mais baixo na hierarquia organizacional com o objectivo de o preparar para a função, crescimento e desenvolvimento na carreira (Nigro, 2005).

⁴**Coach:** Gestor na área empresarial que estrutura um ambiente de trabalho óptimo, realçando o crescimento e desenvolvimento contínuo das capacidades do colaborador (Nigro, 2005).

Design da formação

O design da formação constitui outro aspecto importante a ter em conta para explicar a capacidade de transferência das aprendizagens adquiridas por parte dos indivíduos (Winfred e Winston, 2003; Tannenbaum e Yulk, 1992). A forma como algumas acções de formação se encontram organizadas, poderão não favorecer a transferência de aprendizagens (Holton, 2000). A aprendizagem cognitiva poderá ocorrer, no entanto, se durante a formação não houver lugar à prática dessas novas aprendizagens ou à explicação da forma de as aplicar no desempenho das funções, a transferência dessas aprendizagens para o local de trabalho poderá não se verificar.

Holton (2006) apresenta duas dimensões relacionadas com a formação susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens: (1) design da transferência/formação e (2) validade de conteúdo.

O design consiste na adequação do desenho curricular da formação de modo a capacitar os formandos a transferir as aprendizagens efectuadas para o contexto de trabalho, com respeito pelos requisitos da função. O design engloba o uso de exemplos práticos relacionados com a função; métodos de ensino semelhantes aos utilizados no contexto de trabalho, e actividades e exercícios que demonstram claramente o uso de conhecimentos e competências necessárias ao desempenho funcional.

A validade de conteúdo reporta-se ao julgamento por parte dos formandos de que o conteúdo da formação reflecte os requisitos da função. Relaciona-se ainda com os conhecimentos e competências desenvolvidos na formação, bem como meios, equipamentos e auxiliares que sejam semelhantes aos utilizados e necessários no desempenho das funções.

Algumas teorias adiantam que características devem ter os cursos de formação para propiciar a transferência das aprendizagens. Yamnil e Mclean (2001) consideram que a transferência aumenta com o grau de correspondência entre os estímulos que a formação proporciona, as respostas e as condições e os factores operativos relacionados com o desempenho futuro. Se a tarefa for idêntica na formação e nas funções futuras, os indivíduos estão simplesmente a praticar a tarefa final durante a formação, o que irá corresponder a uma transferência positiva. Se a tarefa não tiver relação com as funções futuras, a transferência corre o risco de não

ocorrer. No caso da tarefa e funções serem diferentes mas implicarem o mesmo tipo de respostas, o formando poderá generalizar a formação para o seu contexto de trabalho. No caso da resposta às tarefas na formação e no contexto de trabalho serem diferentes, a transferência será negativa (Yamnil e Mclean, 2001). De acordo com Laker (1990), existem determinadas condições que facilitam a transferência, nomeadamente a semelhança das situações abordadas na formação com o contexto de trabalho, tais como:

- (1) A adequação do programa de formação às funções e tarefas dos formandos;
- (2) A aplicação dos conteúdos da formação ao contexto real de trabalho;
- (3) A flexibilidade das abordagens teóricas e práticas durante a formação, de modo a possibilitar a posterior aplicação em contexto real de trabalho;
- (4) A abordagem prática dos processos de desenvolvimento das tarefas para aplicação em contexto real de trabalho;
- (5) A aplicação restrita do conteúdo da formação nas áreas de trabalho das quais os formandos são originários, com vista à aplicação prática em contexto real de trabalho.

Segundo Spitzer (1984), citado por Yamnil e Mclean (2001), a transferência ocorre de forma mais evidente – transferência próxima quando se trata de formações de carácter técnico, pois nestas formações são treinados comportamentos específicos e procedimentos aplicáveis às funções dos indivíduos que frequentam a formação. No estudo efectuado pelo autor citado anteriormente, são apontados alguns factores que contribuem para o sucesso da transferência das aprendizagens:

- (1) A importância dos formandos perceberem os princípios, conceitos e assunções de aptidões e conhecimentos que irão aprender;
- (2) A possibilidade de praticar em diferentes contextos o que aprenderam;
- (3) O incentivo durante a formação, para que os formandos discutam sobre as aprendizagens que estejam a efectuar relacionando-as com as situações com que se confrontam no dia a dia de trabalho;
- (4) O incentivo que os formandos venham a receber após a formação, para aplicarem em contextos diferentes daqueles que receberam durante a formação.

Bates (1997), citado por Yamnil e Mclean (2001), salienta a importância da formação focar-se directamente sobre os problemas dos indivíduos e da organização para que a transferência de aprendizagens obtenha sucesso.

Os métodos de formação e estratégias de ensino também contribuem para uma efectiva transferência das aprendizagens adquiridas na formação. Muitas estratégias eficazes foram criadas com base em quatro princípios: (a) a existência de informação ou conceitos relevantes que tenham de ser aprendidos; (b) a demonstração dos conhecimentos, aptidões e habilidades a aprender; (c) as oportunidades para os formandos praticarem as aptidões e (d) o “feedback” dado aos formandos durante e depois da prática (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

As estratégias de ensino devem ainda ser adequadas ao tipo de formação em causa. Algumas estratégias serão mais apropriadas do que outras conforme os objectivos da formação. O uso de novas tecnologias, das simulações, dos jogos de papéis, etc..., constitui exemplos que poderão ser utilizados com vista a propiciar uma melhor aprendizagem. Investigadores obtiveram resultados positivos na formação de comportamentos cívicos em indivíduos de uma empresa, através do recurso à estratégia dos jogos de papéis e outros elementos de modelagem comportamental (Tannenbaum e Yulk, 1992). Outras investigações também descobriram que uma abordagem de modelagem comportamental, isto é, uma aprendizagem por imitação com recurso a apresentação de bons e maus exemplos, bem como, a importância do “feedback” acerca do desempenho propiciam uma melhor aprendizagem de comportamentos desejáveis (Baldwin e Ford, 1988).

No final de uma acção de formação, é corrente questionar os formandos acerca de aspectos que caracterizam o design da formação. Nomeadamente aspectos relacionados com o desempenho do formador (utilização de exemplos práticos, motivação da turma, etc...) e com a organização da acção de formação (objectivos, conteúdos, avaliação – caso ocorra). Noe (1986) salienta que a satisfação dos formandos para com o formador e o conteúdo da formação (critérios de reacção) influenciam a subsequente aprendizagem. Abbad e Borges-Andrade (2000), num estudo que desenvolveram para avaliar a relação entre as reacções dos indivíduos, a aprendizagem e a transferência, concluíram que existe uma correlação positiva entre essas três variáveis.

Morgan e Casper (2000) desenvolveram um estudo sobre a importância das reacções e concluíram que as reacções dos participantes a um programa de formação constituem um critério útil na avaliação de programas de formação.

Motivação para aprender e motivação para transferir

A motivação relacionada com a transferência das aprendizagens pode ser classificada em dois tipos: (1) motivação/ prontidão para aprender e (2) motivação para transferir (Lim *et al.*, 2006).

A capacidade para aprender e transferir depende em parte das características individuais referidas anteriormente, mas são também influenciadas pela motivação/prontidão do indivíduo em aprender e para transferir. Alguns estudos confirmaram que a motivação para a aprendizagem influi na aquisição de aptidões, habilidades, saberes, sua retenção e prontidão para aplicar no desempenho de funções em contexto real de trabalho (Gagné e Deci, 2005; Salas e Cannon-Bowers, 2001).

A motivação/prontidão para aprender constitui a direcção, o esforço, a intensidade ou a persistência que o formando apresenta face à participação numa acção de formação e, por conseguinte, a aprendizagem de tarefas, antes, durante e depois de concluir a formação (Holton, 2006). De acordo com Noe (1986) a prontidão/motivação para aprender consiste em estar apto a reconhecer quando um comportamento corrente não está a funcionar e quando novos comportamentos, habilidades ou atitudes são necessárias. Significa que o aprendente se envolve em experiências que proporcionam novos conhecimentos ou testa novos conhecimentos ainda não testados, e tenta novas abordagens ou pontos de vista. Poderá ainda envolver a variedade de tácticas ou estilos de aprendizagem apresentados anteriormente.

De acordo com Noe (1986), formandos entusiasmados em aprender irão mais facilmente adquirir novos conhecimentos e demonstrar uma maior capacidade para adoptar novos comportamentos e melhorar o desempenho.

Assim, a motivação para aprender poderá ser o desejo intrínseco ou extrínseco para obter um alto desempenho na formação. Relativamente à motivação para transferir, esta poderá ser encarada como sendo o desejo de aplicar e utilizar as aprendizagens no desempenho das

funções em contexto real de trabalho. Para Holton (2006), corresponde à direcção, intensidade, persistência ou esforço empreendido para aplicar as aprendizagens efectuadas na formação no desempenho das funções. A mudança de comportamentos irá ocorrer com maior probabilidade em indivíduos que aprenderam o que foi abordado na formação e ainda, que desejam que esse conhecimento ou aptidões sejam aplicadas no contexto das suas funções de trabalho (Yamnil e Mclean, 2001).

A motivação para aprender e a motivação para transferir encontram-se relacionadas com as expectativas (Baldwin e Ford, 1998; Hicks e Klimiski, 1987). A teoria das expectativas de Vroom (1984) relaciona a motivação e o desempenho através:

- (1) Da relação entre a quantidade de esforço e o desempenho resultante;
- (2) Da relação entre o desempenho e a recompensa;
- (3) Da relação entre recompensa e satisfação de metas pessoais.

O grau de motivação do indivíduo irá resultar da combinação destas três relações. Vroom (1984) salienta um conjunto vasto de determinantes do desempenho na função, nomeadamente o papel do superior e consideração que este tem pelos seus subordinados; a influência na tomada de decisão; a natureza da tarefa; o conteúdo funcional; o tipo de competências requeridas; as normas especificadas de trabalho; as recompensas; o conhecimento dos resultados; as oportunidades de formação; o conhecimento dos resultados, entre outros. Decorrente destes pressupostos Vroom (1984), define expectativa como sendo um momento de crença que corresponde à probabilidade de que um acto particular venha a preceder um determinado resultado. O modelo enfatiza a capacidade ou aptidão individual para desempenhar preferencialmente uma tarefa específica, avaliando o tipo de resultados que o indivíduo irá recolher com base no tipo de esforço e desempenho utilizado.

Num estudo efectuado sobre os efeitos contextuais da formação, Quinones (1995) chegou à conclusão de que as expectativas dos formandos acerca do sucesso das aprendizagens moderam a relação com o sucesso da formação. A auto-eficácia, bem como as percepções dos indivíduos acerca da formação estão positivamente relacionadas com a motivação para aprender e essa motivação está positivamente relacionada com a aprendizagem e transferência das mesmas.

Holton (2006) considera dois tipos de expectativas susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens. As expectativas de desempenho – esforço de transferência e as expectativas de resultados. As expectativas de desempenho consistem no sentimento intrínseco do indivíduo de que o esforço empreendido para a transferência das aprendizagens provocará alterações no desempenho das funções. Os indivíduos acreditam que utilizar competências e conhecimentos aprendidos na formação, irá melhorar o seu desempenho e acreditam que o esforço de transferência irá afectar a sua produtividade e eficácia.

As expectativas de resultados correspondem à crença de que as alterações no desempenho das funções irão permitir a obtenção de resultados com valor para o indivíduo. Acreditam que a aplicação de competências e conhecimentos aprendidos na formação, irá conduzir a um reconhecimento desse valor por parte da organização, através de acções próprias, tal como as recompensas.

Uma extensão da teoria de Vroom (1984) corresponde ao modelo de Porter e Lower (1968). Estes autores defendem que o esforço efectuado pelo indivíduo não resulta necessariamente em desempenho. Têm em linha de conta a relação entre as valências e as expectativas por um lado, e o esforço e a motivação por outro. O modelo de Porter e Lower (1968) inclui as aptidões, traços e papel das percepções (de que forma o indivíduo perspectiva o seu trabalho) para determinar a performance. Esta resulta de dois tipos de recompensas. Recompensas intrínsecas que são intangíveis – sentimento de realização, sentido de cumprimento e alcance; e recompensas extrínsecas, que correspondem aos pagamentos, recompensas ou promoções. O indivíduo avalia o valor da sua performance para a organização e usa a comparação social para formar uma impressão da equidade das recompensas recebidas. Isto é, as recompensas não são avaliadas em termos objectivos, mas sim com base nas crenças dos indivíduos. Se essas recompensas forem consideradas equitativas, o indivíduo sente-se satisfeito. Nos ciclos seguintes, a satisfação e as recompensas influenciam o valor das recompensas antecipadas, e a performance actual é baseada na avaliação que o indivíduo faz em relação à probabilidade esforço-recompensa. Assim, este modelo postula o contrário da teoria de Vroom (1984). Para Porter e Lower (1968), a performance conduz à satisfação e não o oposto. Por fim, os autores sugerem ainda que as recompensas intrínsecas levam mais depressa ao bom desempenho do que as recompensas extrínsecas, porque as recompensas intrínsecas decorrem directamente do desempenho na tarefa.

De acordo com este modelo, o esforço empreendido pelo indivíduo não resulta necessariamente num melhor desempenho por duas razões: (1) o indivíduo pode não reunir as competências necessárias para desempenhar a tarefa em causa. Neste caso, mesmo que altamente motivado, o indivíduo não desempenha a tarefa. (2) O indivíduo pode não ter uma compreensão clara acerca dos requisitos da tarefa e, neste sentido, embora altamente motivado poderá não ser capaz de a desempenhar com precisão, por não despender o esforço necessário ao comportamento requerido.

A motivação é também abordada a partir de outra teoria, a teoria da equidade. Esta baseia-se na premissa de que as pessoas querem ser tratadas com justiça em relação aos outros. A teoria da equidade é apresentada por Adams (1963), e foca-se na forma como os indivíduos reagem perante determinadas decisões que envolvem as retribuições através de uma perspectiva de justiça. Essencialmente, as retribuições reportam-se ao vencimento, no entanto poderão incluir outro tipo de retribuições não monetárias, tais como reconhecimento profissional pelas chefias, promoções, estatuto, entre outros. O sentimento de justiça resulta da comparação entre o desempenho e a recompensa que o indivíduo auto-avalia relativamente aos outros. A contribuição, segundo este autor, corresponde ao esforço e tempo empregues, o talento e o nível de desempenho. As recompensas incluem o reconhecimento, os pagamentos, os benefícios e até as punições por parte da organização ou chefia. Depois de comparado e avaliado o esforço empreendido pelo indivíduo e a recompensa adquirida, se o resultado obtido corresponder a uma “proporção igual”, o indivíduo considera que existe equidade, bem como sentimento de justiça. Havendo sentimento de desigualdade, o processo motivacional é prejudicado pelo sentimento de injustiça. Esta avaliação de justiça é baseada nas percepções dos indivíduos, e não forçosamente nas características objectivas da situação. Perante a percepção de injustiça, o autor defende que o indivíduo poderá adoptar um dos seguintes comportamentos para reequilibrar a relação: (a) diminuir a sua contribuição; (b) pedir uma maior recompensa; (c) solicitar um maior esforço por parte dos outros; (d) escolher outro grupo de comparação; (e) modificar a situação, transferindo-se ou deixando a organização. A relação entre a motivação para transferir e a teoria da equidade é explicada pela expectativa que o indivíduo cria de que, ao frequentar uma formação, irá com maior probabilidade obter ganhos em prémios, promoções ou outros. O indivíduo cria a expectativa de que mais formação contribuirá para proporcionar maiores gratificações profissionais. E neste sentido frequentará uma acção de formação com mais motivação.

Os indivíduos têm preferências diferentes no que concerne os resultados possíveis resultantes da participação numa acção de formação (promoção, reconhecimento, enriquecimento do currículo, etc...) (Holton, 1996; Noe, 1986). Poderão ainda ter expectativas diferentes no que toca à probabilidade de que o esforço investido na formação (participação em exercícios, colocação de perguntas, etc...) resulte num bom desempenho na acção de formação. Finalmente irão divergir nas crenças que possuem quanto aos resultados que possam advir de um bom desempenho na acção de formação (Noe, 1986).

A teoria das expectativas, dos objectivos e da equidade sugerem que as pessoas que se sentem comprometidas com a organização, bem como satisfeitas com as funções que desempenham, irão sentir-se mais motivadas para transferir o que aprenderam. O envolvimento no trabalho e o planeamento da carreira constituem importantes antecedentes da aprendizagem e mudança de comportamento. A atitude positiva perante o trabalho e as funções desempenhadas aumentam igualmente a motivação para a transferência das aprendizagens, bem como, a satisfação no trabalho devido às funções atribuídas (Gagné e Deci, 2005). Lim *et al.*, (2006), salientaram que, quando os colaboradores se sentem satisfeitos com as recompensas e as consideram equitativas, estes transferem as aprendizagens com maior eficácia do que aqueles que não se encontram tão satisfeitos com tal sistema.

Indivíduos que deduzem uma utilidade de formação para o desenvolvimento das suas carreiras, bem como possibilidades de promoção e recompensas, estarão mais motivados para transferir as aprendizagens efectuadas (Noe, 1986). A motivação para a carreira corresponde ao desejo de se envolver numa situação que promova os objectivos de carreira. Pessoas com uma alta motivação para a carreira têm mais probabilidades de vencer obstáculos e atingir os objectivos organizacionais porque estão mais próximas da mesma do que os indivíduos com uma motivação para a carreira baixa.

Sessa e London (2006) apresentam três elementos necessários para uma motivação para a carreira: (a) insight – conhecimento que os indivíduos têm acerca das suas forças e fraquezas e de que forma se relacionam com as oportunidades na organização; (b) identidade – o que pretendem alcançar enquanto líderes; (c) resiliência – aptidão para vencer as barreiras que se apresentam à carreira.

O insight é responsável por despoletar a motivação. A identidade consiste na direcção levada pela motivação, ou seja, o que as pessoas pretendem atingir. A resiliência ajuda a persistir no caminho que leva ao alcance dos objectivos. Estes três componentes têm influência no desejo de aquisição de conhecimentos que são importantes para o próprio e para a organização. A resiliência é crítica para a motivação, uma vez que consiste na base através da qual as pessoas se encontram abertas a desenvolver insights significativos acerca delas próprias e sobre o contexto. Indivíduos com uma sólida resiliência encontram-se mais abertos à informação acerca delas próprias e do ambiente. São flexíveis em mudar de direcção conforme as oportunidades e interesses emergentes.

A teoria da formulação de objectivos proposta por Locke (1990) constitui outra perspectiva da motivação. Este autor baseia-se na perspectiva cognitiva da motivação, uma vez que defende que grande parte das nossas acções podem ser explicadas através da formulação consciente de objectivos que nos direccionam. Os objectivos são influenciados por desejos, visões, expectativas, antecipação, imaginação e aspirações. A teoria da formulação dos objectivos assume que a acção humana depende completamente do controlo consciente. O sucesso do desempenho individual está dependente da formulação de objectivos, que proporciona um melhor desempenho. A participação dos indivíduos na definição desses objectivos aumenta a aceitação da parte do colaborador e o seu grau de compromisso. A gestão própria do progresso do indivíduo acaba por, segundo esta teoria, motivar mais do que o “feedback” que possa receber e, quando conjugado com um elevado grau de auto-eficácia, o indivíduo tende a vencer mais desafios.

Locke (1990) considera que existem graus de consciência para a auto-regulação. Algumas acções não são conscientemente intencionais. A teoria da formulação de objectivos sugere dois determinantes cognitivos do comportamento: as intenções e os valores. As intenções são vistas enquanto percursos imediatos da acção humana; de seguida operam as escolhas ou aceitação das intenções e, subsequentemente, o compromisso para com esses objectivos. Os objectivos, bem como o “feedback”, são necessários para melhorar o desempenho e a participação. Quando uma tarefa difícil é aceite, o compromisso lógico consiste no desempenho necessário à concretização do objectivo. Quando o mesmo não é alcançado, o indivíduo toma uma decisão alternativa ou abandona a tarefa. Os objectivos guiam a acção e orientam o desempenho dos indivíduos.

Locke (1990) verificou que o “feedback” sem a formulação de objectivos é ineficaz e que o contrário também. Ideal será a combinação da formulação de objectivos com o “feedback” para melhorar o desempenho individual. O autor identificou ainda quatro métodos principais para provocar a motivação nas pessoas: as recompensas financeiras, a fixação de metas individuais e de equipa, a participação nas decisões sobre assuntos pertinentes e a criação de cargos com tarefas mais amplas. A formulação dos objectivos e as intenções explicam o que poderá levar os indivíduos a recorrer à formação e a aplicar as aprendizagens efectuadas no contexto real de trabalho.

Contexto organizacional

O contexto organizacional contém um vasto conjunto de variáveis susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens. Essas variáveis podem actuar antes da frequência da formação ou no regresso do indivíduo ao seu contexto de trabalho (Saks e Belcourt, 2006 e Salas; Cannon-Bowers, 2001 e Tannenbaum e Yulk, 1992).

O tipo de funções desempenhadas pelo indivíduo, os requisitos da tarefa, as necessidades de aptidões elevadas e o avanço tecnológico, as condições de mudança e as actualizações necessárias ao desempenho da função irão determinar a possibilidade de transferência das aprendizagens efectuadas pelos indivíduos nos seus contextos de trabalho. Alguns estudos nesta área sugerem que a maneira como a organização enfrenta a formação e a natureza das experiências prévias de preparação para a mesma influencia o resultado das aprendizagens (Saks e Belcourt, 2006; Quinones, 1995; Tannenbaum e Yukl, 1992).

Vários autores consideraram nos seus estudos a importância do clima de transferência (Saks e Belcourt, 2006; Smith-Crowe *et al.*, 2003). Este é responsável pela inibição ou apoio da transferência das aprendizagens dos indivíduos no desempenho das funções em contexto real de trabalho. O clima corresponde às práticas e procedimentos usados pela organização que indicam ao indivíduo o que é importante para essa mesma organização; consiste nas situações e consequências que inibem ou ajudam a facilitar a transferência dos adquiridos para o contexto real de trabalho (Rouiller e Goldstein, 1993).

Alguns autores sugerem que poderá ser considerado uma variável moderadora da relação entre os conhecimentos adquiridos e as relações de desempenho organizacional (Smith-Crowe

et al., 2003; Quinones, 1995). Outros consideram o clima enquanto variável mediadora da relação entre o contexto organizacional e as atitudes e comportamentos dos indivíduos no desempenho das suas funções (Kupritz, 2002).

Yamnil e Mclean (2001) sugerem que o clima de transferência é influenciado pelas situações do dia-a-dia de trabalho e que permite indicar aos formandos oportunidades para usarem o que aprenderam no contexto real de trabalho.

Esta variável é operacionalizada através de:

- (1) Objectivos, que indicam aos formandos a aplicabilidade em contexto real de trabalho das aprendizagens que desenvolveram na formação;
- (2) Situações sociais preconizadas pelos pares, superiores e subordinados;
- (3) Tarefas específicas, reorientando-as com base na formação recebida e
- (4) Auto-controlo, pela aplicação de ferramentas individuais para lidar com determinadas situações.

A um clima de transferência positivo corresponde geralmente uma cultura de “feedback”. De acordo com Sessa e London (2006), existe uma cultura de “feedback” numa organização quando ocorre discussão acerca do desempenho, que se efectua de forma frequente e sobretudo após a ocorrência de incidentes críticos. Por exemplo, os superiores não aguardam pelas reuniões anuais para falarem acerca do desempenho dos colaboradores. Esta postura ocorre num tempo oportuno e associado ao desempenho em causa. Trata-se de um mecanismo que ajuda os indivíduos a determinar se os seus comportamentos são os mais adequados para o alcance dos objectivos propostos. O “feedback” ajuda a manter, melhorar ou alterar os comportamentos aprendidos (Hawley, 2005; Brinkerhoff e Montesino, 1995).

De acordo com Yamnil e Mclean, (2001) esta cultura de diálogo recebido pelos indivíduos que acabam uma formação e regressam ao local de trabalho pode ser variado. Poderá consistir num “feedback” positivo, quando existe um diálogo acerca das aprendizagens efectuadas e aplicadas pelos formandos em contexto real de trabalho. Um “feedback” negativo, quando se trata de abordar a não aplicação das aprendizagens efectuadas na formação pelos formandos em contexto real de trabalho. Se se tratar de punição ou sanções, verifica-se que alguns trabalhadores mais experientes ridicularizam a aplicação de novos conhecimentos aprendidos

na formação, ou mesmo quando as chefias não possibilitam a aplicação das aprendizagens efectuadas. Por fim poderá ser considerado “feedback” nulo quando os superiores e outros se mostram muito ocupados para integrar novas possibilidades de trabalho devido às aprendizagens efectuadas na formação.

O apoio/reforço dos pares e superiores que indivíduos recebem antes e depois de frequentar uma acção de formação foi considerado um factor chave em termos de variável do contexto de trabalho que afecta o processo de transferência (Holton, *et al.*, 2000; Holton, 2000; Holton, 1996). Os superiores constituem um exemplo, no qual os colaboradores se apoiam para obter informação sobre como trabalhar com sucesso na organização. Colaboradores que entendam que determinada formação é percebida pelos seus superiores como sendo importante, mais facilmente a frequentarão. O incentivo e oportunidade dada pelos superiores para a frequência de uma determinada formação, bem como a aplicação dos conhecimentos adquiridos, no desempenho das suas funções em contexto real de trabalho, são considerados muito importantes por parte de quem pretende participar numa acção de formação (Lim *et al.*, 2006; Cromwell e Kolb, 2004; Kraiger *et al.*, 2004).

O apoio dos superiores é considerado um constructo multidimensional que pode incluir o apoio para a consecução dos objectivos e reforço para a aplicação das aprendizagens efectuadas (Baldwin e Ford, 1988).

Segundo Sessa e London (2006), a falha para aprender e para mudar é uma das características mais críticas nos superiores quando se trata de melhorar comportamentos. Aqueles que se encontram abertos para aprender, reflectem acerca das suas experiências, questionam-se relativamente ao porquê de certos eventos, porque respondem da forma como respondem, reagem ao “feedback”, sabem suas virtudes e fraquezas, aprendem depressa a partir das suas experiências, não têm receio em fazer questões, reconhecem os seus erros, tentam resolvê-los directamente e são capazes de mudar.

O incentivo dos superiores pode ser medido através da linguagem verbal ou não verbal. Por exemplo, um superior pode demonstrar um grande conhecimento pela formação frequentada pelo colaborador ou mostrar relutância em permitir que o colaborador frequente a formação. Poderá ainda ser percebido pela discussão com o colaborador acerca dos objectivos, programa e benefícios da formação, bem como possibilidades de aplicação no desempenho das funções.

Dar a oportunidade de aplicar em contexto real de trabalho as aprendizagens efectuadas constitui um exemplo de um reforço por parte dos superiores para que os seus colaboradores apliquem e transfiram o que aprenderam para o contexto real de trabalho (Cromwell e Kolb, 2004; Colquit e Noe, 2000; Smith-Jentsch *et al.*, 2001; Cohen, 1990; Baldwin e Ford, 1988). Os indivíduos efectuam uma avaliação desse apoio por parte dos superiores, da qual podem identificar resultados pessoais positivos se aplicarem as aprendizagens aprendidas (ex. aumento da produtividade, melhor satisfação pessoal, respeito pelos colaboradores, aumento salarial ou prémios, desenvolvimento da carreira, entre outros) ou resultados pessoais negativos (ex. repreensões, sanções, penalizações, entre outros) (Holton, 2006).

A resistência/abertura à mudança constitui outra variável contextual importante e considerada por Holton (2006) no seu modelo. Traduz-se num conjunto de comportamentos por parte dos intervenientes do contexto, que consistem em resistir ou encorajar o uso de competências ou conhecimentos que poderão ser positivos para o indivíduo e para a organização. A resistência/abertura à mudança, que implica o favorecimento ou inibição da adopção de novos comportamentos, tem influência na transferência das aprendizagens (Ford *et al.*, 1992).

O contexto de trabalho irá ainda possibilitar ou não ao indivíduo transferir as aprendizagens adquiridas, isto é, as condições, oportunidades, situações propícias, recursos humanos e materiais disponíveis, bem como a energia pessoal e nível de “stress adequado” do indivíduo. Holton (2006) considera que esta representa a dimensão da capacidade pessoal para transferir.

Em síntese, o conceito de formação nas Forças Armadas Portuguesas, desde a criação da Marinha de Guerra Portuguesa, esteve sempre ligado à Instrução Militar e ao Treino Físico, preparando o seu pessoal para o desempenho de funções abrangendo componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física.

A necessidade de manter um corpo militar constantemente apto e pronto a intervir, de forma a assegurar a componente militar de defesa nacional, integridade do território e a liberdade e segurança das populações contra qualquer agressão ou ameaça externa requer uma grande aposta na componente formativa.

Em termos orçamentais, a FAP apresenta um esforço significativo na promoção de acções de formação contínua no âmbito da modernização administrativa que, no ano de 2006, resultou num orçamento de 80 000 euros (este valor exclui acções de formação inicial de praças e oficiais em regime de contrato, sargentos e oficiais dos quadros, bem como acções de qualificação operacional nacionais e no estrangeiro).

Perante um investimento significativo na concepção e implementação de programas de formação e treino militar, passa a ser relevante procurar investigar se a formação cumpre com os objectivos que a orientam e os efeitos que poderá estar a proporcionar.

Apesar da formação ter sempre constituído uma das práticas mais desenvolvidas e valorizadas pelas forças armadas, havendo nos últimos anos uma preocupação crescente para com a aprendizagem e o desenvolvimento do militar, existe ainda uma área na qual são necessários mais estudos, nomeadamente a avaliação do impacto da formação e a avaliação da transferência das aprendizagens.

Para uma Instituição como a FAP, a qual apresenta um grande volume anual de formação, faz sentido equacionar mecanismos que a possam avaliar. Esta questão surge por duas razões fundamentais: por um lado, porque aos responsáveis interessa obter “feedback” acerca da formação que desenvolvem, de forma a contribuir para a melhoria constante do sistema; e por outro lado, porque, perante os investimentos veiculados para a mesma, interessa saber até que ponto existe aplicação das aprendizagens efectuadas, e assim, o retorno desse investimento.

Outro aspecto importante consiste na questão pedagógica que a avaliação propicia, uma vez que consiste num processo de análise e realimentação positiva do sistema de formação em que, para além das questões de investimento, é igualmente relevante obter informação que permita aferir a qualidade do próprio sistema. Trata-se de uma forma de introduzir melhorias decorrentes da verificação do cumprimento dos objectivos para os quais é suposto a formação contribuir. A avaliação contribui igualmente para a promoção do conhecimento individual, grupal e organizacional e, desta forma, do sistema de aprendizagem.

Existem várias formas de avaliar um sistema de formação. Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação constitui a Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1998). Apesar de ter sido alvo de algumas críticas, tem sido muito utilizada pelos responsáveis de formação. Esta abordagem possibilita a estruturação da informação no que toca à avaliação da formação, que auxilia no sentido de clarificar e organizar os dados que se pretendem recolher. Contribui para considerar um conjunto de factores importantes susceptíveis de influenciar a avaliação da formação e a transferência das aprendizagens, identificando momentos-chave que correspondem aos níveis. O nível de avaliação mais estudado tem consistido no primeiro – reacções, sendo que algumas formações abordam o nível dois - avaliação das aprendizagens. Apesar de complexo, recorrer à avaliação da formação ao nível da transferência de aprendizagens, isto é, o nível de mudança de comportamentos (nível 3), fornece informações mais consistentes acerca da pertinência da acção de formação. Holton (1996) desenvolveu um modelo para avaliar a transferência das aprendizagens e concebeu um instrumento – Learning Transfer System Inventory que tem como objectivo medir diferentes dimensões, susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens.

Estudar a transferência das aprendizagens implica a análise de um conjunto de condições que se verificam antes, durante e depois da formação ocorrer. Essas condições de transferência incluem, por um lado a generalização do material aprendido na formação para o contexto de trabalho, e por outro a manutenção das aprendizagens ao longo do tempo no contexto de trabalho. Os resultados da formação são definidos como a quantidade de aprendizagem que ocorre durante o programa da formação, e a retenção do material aprendido depois do programa terminar.

Existem três grandes categorias de factores capazes de influenciar a transferência das aprendizagens (Holton, 1996). Esses factores constituem as características dos formandos (aptidões e/ou habilidades e factores de personalidade), o design da formação (incorporação de princípios de aprendizagem, a sequência e o conteúdo da formação), a motivação/prontidão para aprender, bem como a motivação para transferir e as características do contexto de trabalho (supervisão, apoio dos pares, clima, constrangimentos e oportunidades para aplicar no desempenho das funções as aprendizagens efectuadas).

Estudar a formação em geral e a transferência das aprendizagens em particular assume particular relevância, no contexto da Instituição estudada por se tratar de uma organização que aposta na formação, canalizando investimentos significativos a nível financeiro e ainda em termos de recursos humanos e materiais.

Constitui ainda um forte contributo, dada a escassez de estudos desenvolvidos na área da avaliação da transferência das aprendizagens. Havendo uma grande aposta na formação, torna-se relevante procurar criar mecanismos que possam comprovar a eficácia das acções empreendidas.

Esta investigação contribui para a apresentação de uma proposta de metodologia de avaliação da transferência das aprendizagens, com recurso a um instrumento próprio, concebido para o efeito – LTSI e ainda apresentar resultados concretos acerca de uma acção de formação promovida pela Instituição em estudo, podendo servir de exemplo para futuras acções.

Desta forma, de acordo com a revisão da literatura apresentada, pretende-se estudar a importância das diferentes variáveis implícitas no processo de transferência das aprendizagens dos formandos.

Pretende-se numa primeira abordagem, perceber as expectativas dos formandos, nomeadamente:

- 1 - Que tipo de expectativas trazem os formandos antes de participar na acção de formação?
- 2 - Se essas expectativas são alteradas após conclusão da formação?

Considera-se igualmente interessante utilizar os instrumentos já concebidos pela organização para estudar as reacções dos formandos relativamente à satisfação quanto à prestação do formador e quanto aos aspectos da formação com o intuito de analisar:

3 - Qual o resultado da avaliação da satisfação dos formandos quanto à prestação do formador durante a acção de formação?

4 - Qual o resultado da avaliação da satisfação dos formandos quanto aos aspectos da concepção (objectivos e conteúdos da acção de formação) e da organização da formação (acompanhamento, equipamentos e espaços)?

Pretende-se ainda estudar os factores susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens da acção de formação para o contexto real de trabalho, com base no LTSI a partir do qual serão estudadas as 16 dimensões capazes de influenciar a transferência das aprendizagens. Pretende-se saber:

5 - Qual o contributo das 16 dimensões constantes do LTSI (que se reportam às características individuais, ao design da formação, à motivação para aprender e motivação para transferir e às características do contexto) para a transferência das aprendizagens?

A fim de relacionar os resultados obtidos a partir do LTSI e dos outros instrumentos utilizados, considera-se relevante procurar saber:

6 - Se existe relação entre a transferência de aprendizagens e o balanço das expectativas dos formandos antes e depois de frequentar a acção de formação?

7 - Se existe relação entre a motivação para aprender e a motivação para transferir e o balanço das expectativas dos formandos antes e depois de frequentar a acção de formação?

8 - Se existe relação entre a transferência de aprendizagens e a satisfação dos formandos em relação ao formador e à acção de formação?

Por fim, e para complementar as informações obtidas por parte dos indivíduos, pretende-se recolher dados de opinião por parte dos diversos intervenientes no contexto real de trabalho dos formandos, como seja o superior directo, pares e subordinados com quem trabalham, a fim de saber:

9 - Em que medida o contexto de trabalho (apoio/sanções por parte do superior directo, pares e subordinados) é favorável ou desfavorável à transferência das aprendizagens?

10 - Se existe relação entre os resultados obtidos para o apoio/sanções do superior directo, pares e subordinados, a constatação de mudança de comportamento e a transferência das aprendizagens?

As características dos indivíduos, do design da formação, da motivação e do contexto organizacional referidos anteriormente estão representados no esquema que se segue:

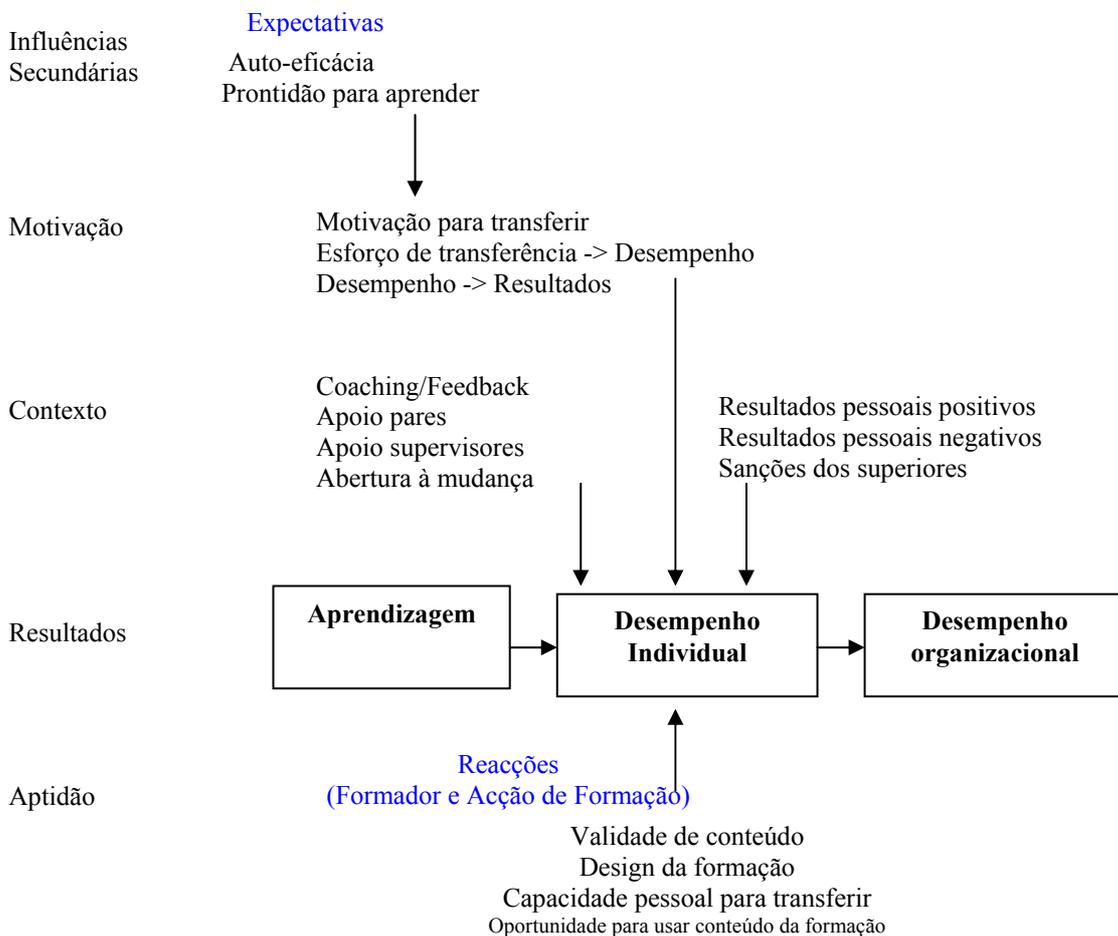


Fig. 1 – Modelo conceptual dos constructos do LTSI (Holton, 1996). (Acrescentaram-se as expectativas e reacções que pretendemos igualmente estudar).

Método

Participantes

Os indivíduos que participaram neste estudo foram todos os formandos da acção de formação intitulada de “Liderar com Inteligência Emocional”, num total de 22 indivíduos, dos quais 7 são mulheres e 15 homens.

A distribuição dos participantes no estudo por posto, serviço e sexo (rosa - mulheres) constitui a seguinte:

POSTO/ESP	SERVIÇO
MAJ/TOCART	Sintra (BA1)
CAP/TOMET	
ALF/RHL	
CAP/PILAV	Beja (BA11)
MAJ/TOCART	Açores (BA4)
TEN/TPAA	
CAP/TPAA	Monte Real (BA5)
MAJ/TABST	
ALF/TOCART	Montijo (BA6)
TCOR/ADMAER	Monsanto (COFA)
TEN/PA	
ALF/TPAA	Lumiar (CRM)
CAP/TPAA	Alverca (DGMFA)
ALF/TABST	
TCOR/JUR	Alfragide (DGPRM)
TCOR/TOMET	Alfragide (EMFA-1ª.DIV)
CAP/TMMEL	Monsanto (CME)
CAP/TPAA	Alfragide (RCP)
TEN/TPAA	
TCOR/TPAA	Alfragide (RRTDP)
ASSPRINC	Alfragide (SAS)
TEN/RHL	Alfragide (SJD)

Quadro I – Caracterização da amostra.

Estiveram presentes 1 civil, 8 oficiais subalternos, 6 capitães e 7 oficiais superiores. Dos 8 oficiais subalternos, 4 eram alferes e 4 tenentes. Dos 7 oficiais superiores, 3 eram majores e 4 tenentes-coronéis. Os indivíduos inscreveram-se voluntariamente na acção de formação e mediante possibilidade dos serviços em dispensar os colaboradores. A acção de formação teve a duração de três dias consecutivos.

Posteriormente, foi solicitado a cada um dos formandos que indicassem o contacto do superior directo e dos pares e subordinados com quem trabalham. Participaram 22 superiores, 51 pares e 54 subordinados. No total foram envolvidos nesta investigação 149 indivíduos.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para esta investigação foram: um questionário para avaliar as expectativas (Anexo A); dois questionários para avaliar a satisfação dos formandos quanto ao desempenho do formador (Anexo E) e quanto à concepção e organização da acção de formação (Anexo C); o LTSI (Anexo G) aplicado aos formandos e três questionários para aplicar aos superiores (Anexo I), pares (Anexo K) e subordinados (Anexo M) dos formandos após a formação ter terminado.

Questionário de avaliação das expectativas

O questionário de avaliação das expectativas foi elaborado com base na construção de um guião. O guião contemplou blocos que tiveram por base a revisão da literatura relativamente às expectativas. A partir desses blocos foram definidos objectivos e, para cada um, um conjunto de questões. Os blocos foram os seguintes: (1) Informação sobre a acção de formação; (2) Expectativas em geral sobre o curso; (3) Expectativas intrínsecas; (4) Expectativas extrínsecas; (5) Apoio por parte dos superiores; (6) Apoio por parte dos pares e (7) Expectativas de aplicação.

As questões foram de resposta fechada mediante uma escala, devendo o respondente expressar o seu grau de concordância. Procurou-se construir um questionário de respostas simples devendo o sujeito escolher uma de entre várias alternativas pré-definidas.

O tipo de escala utilizada no questionário foi intervalar composta de 5 níveis: nulo; reduzido, satisfatório, elevado e muito elevado para um conjunto de questões. Para outras utilizou-se a escala: discordo totalmente (1), concordo pouco (2), nem concordo nem discordo (3), concordo muito (4) e concordo totalmente (5). Algumas questões requeriam apenas uma escala dicotómica, de “sim” ou “não”.

Questionário de Avaliação da satisfação

Para estudar a satisfação dos formandos quanto à prestação do formador e aspectos da acção de formação foram utilizados os instrumentos criados pela organização. Esses instrumentos consistiram em dois questionários. Para a avaliação das expectativas, opiniões e reacções a quente dos formandos relativamente à acção de formação o questionário contemplou os seguintes domínios: (1) objectivos da formação, (2) conteúdo programático; (3) avaliação da formação; (4) organização e apoio à actividade formativa; (5) espaços, equipamentos e material da formação, (7) satisfação geral das expectativas e ainda a indicação em resposta aberta de aspectos negativos, aspectos positivos e dificuldades encontradas.

Os participantes responderam a cada um dos domínios mediante uma escala de quatro níveis: (1) muito satisfeito, (2) satisfeito, (3) pouco satisfeito e (4) insatisfeito. O questionário contemplou ainda um conjunto de questões de resposta aberta, nomeadamente em relação a aspectos positivos, negativos, dificuldades e sugestões para a acção de formação em causa.

O segundo questionário reportou-se à opinião do participante relativamente a diversos aspectos do desempenho do formador ao longo da acção de formação. A escala foi igualmente de quatro níveis; (1) excelente, (2) bom, (3) suficiente e (4) insuficiente.

Learning Transfer System Inventory

O LTSI, proposto por Holton (2000), foi aplicado com o objectivo de avaliar a capacidade de transferência das aprendizagens efectuadas na formação para o contexto real de trabalho.

O LTSI avalia 16 dimensões que podem ser agrupadas em quatro categorias mais gerais: características dos formandos, design da formação, motivação para aprender e motivação para transferir e características do contexto.

Relativamente às características dos formandos, foi avaliada a auto-eficácia – “Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no trabalho”; o desempenho e as expectativas de resultados – “Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, recolho os frutos desse esforço”; o esforço de transferência e as expectativas de desempenho – “Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho” e da capacidade pessoal para transferir – “O fluxo de trabalho inerente às minhas funções permite-me experimentar as coisas novas que aprendi”.

No que toca à acção de formação, foi avaliado o design da formação – “As actividades e exercícios que o formador utilizou ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho o que aprendi na formação” e a validade de conteúdo – “Os casos e situações práticas utilizadas na formação são muito parecidas com aqueles com que me confronto no trabalho”.

A motivação foi avaliada através da prontidão para aprender – “Antes de participar na formação, sabia em que medida iria afectar o meu desempenho” e da motivação para transferir - “Ao terminar a formação, mal podia esperar para voltar para o trabalho e aplicar o que aprendi”.

Por fim, as características do contexto foram avaliadas através do apoio dos pares – “Os meus camaradas são receptivos quando tento utilizar novas competências ou técnicas no trabalho”; do apoio dos superiores – “O meu superior estabelece objectivos que me encorajam a utilizar o que aprendi na formação no trabalho”; do desempenho e coaching – “Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo”; dos resultados pessoais positivos – “Se eu aplicar com sucesso o que aprendi na formação, irei melhorar as minhas relações profissionais”; dos resultados pessoais negativos – “Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação serei repreendido”; da oportunidade para usar o conteúdo da formação – “As situações com que me irei deparar irão permitir que seja capaz de aplicar o que aprendi na formação”; das sanções dos superiores – “O meu superior irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao trabalho” e da resistência e abertura à mudança – “Trabalhadores experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando tentam utilizar as técnicas aprendidas na formação”.

Optou-se por retirar uma questão “Se não utilizar o que aprendi na formação é provável que não seja aumentado ” por considerá-la inadequada ao contexto estudado, dado que, o aumento

salarial dos militares não passa pelo desempenho resultante da frequência deste tipo de acções de formação.

Questionários para os superiores, pares e subordinados

Para complementar as informações obtidas por parte dos indivíduos, recolheram-se dados de opinião dos diversos intervenientes no contexto real de trabalho dos formandos, como seja, o superior directo, pares e subordinados com quem trabalham.

Para tal foram aplicados questionários construídos a partir das questões do LTSI. Neste sentido, aos superiores, pares e subordinados foram colocadas questões acerca da sua actuação em termos de apoio e sanção face ao formando. Acrescentaram-se ainda três questões relativas à mudança de actuação por parte dos formandos.

No caso dos superiores, foram aplicadas as questões relativas ao apoio dos superiores tais como – “Estabeleço objectivos que encorajam o meu subordinado a utilizar o que aprendeu na formação no trabalho ” e sanções dos superiores “Sou crítico relativamente à formação que o meu subordinado frequentou”. Foram ainda acrescentadas três questões que pretendem saber se o superior repara nalguma alteração comportamental do seu subordinado devido à formação frequentada – “O meu subordinado alterou a forma de trabalhar desde que voltou da formação”.

No caso dos pares utilizaram-se as questões que dizem respeito ao apoio prestado pelos pares, tais como – “Sou receptivo quando o meu camarada tenta utilizar as novas competências ou técnicas no trabalho”. Foram ainda acrescentadas três questões que pretendem saber se o par repara em alguma alteração comportamental do seu camarada devido à formação frequentada – “O meu camarada alterou a forma de gerir o trabalho desde que voltou da formação”.

Por fim foram igualmente inquiridos os subordinados utilizando as questões do LTSI relacionadas com o apoio – “O meu superior estabelece objectivos realistas para o desempenho das minhas funções baseado no que aprendeu na formação” e as sanções – “Eu utilizaria técnicas diferentes daquelas que o meu superior aprendeu na formação”. Foram igualmente acrescentadas três questões que pretendem saber se o subordinado repara nalguma

alteração comportamental do seu superior devido à formação frequentada – “O meu superior alterou a forma de gerir o meu trabalho desde que voltou da formação”.

Procedimento

Com base nas questões de investigação, foram definidos cinco momentos de avaliação. No primeiro foi concebido o questionário de avaliação das expectativas relativamente à formação em causa, bem como o apoio dos superiores/pares/subordinados para frequentar a mesma. Depois procedeu-se à aplicação de um pré-teste, de forma a garantir a fiabilidade e a consistência dos itens criados. Foi possível desenvolver este procedimento, uma vez que os indivíduos que responderam ao questionário reuniam as mesmas características dos participantes na formação, não estando inscritos na mesma. Um grupo correspondeu a profissionais da temática da formação; o outro a profissionais na área pedagógica da formação profissional. Na área da temática da formação, identificaram-se 6 elementos que trabalham na organização na área da formação e que já tinham frequentado acções de formação subordinadas ao tema da “Inteligência Emocional”. Os elementos da área pedagógica validaram o questionário pronunciando-se sobre a pertinência das questões e sobre o alcance e contributo que estas poderiam ter para dar resposta às questões de investigação. Outros dois elementos da área académica pronunciaram-se sobre o modelo de construção do questionário, bem como o respeito pelas regras definidas pela literatura científica de apoio à construção deste tipo de instrumento de investigação.

Num segundo momento, enviaram-se os questionários por correio electrónico interno a solicitar o seu preenchimento. Ao questionário juntou-se uma introdução com uma breve apresentação, que visou cumprir uma regra social de apresentação do investigador e do estudo que estava a realizar. Em simples parágrafos transmitiu-se uma ideia de importância e de credibilidade, capazes de motivar os respondentes a participar de forma empenhada, cuidada e sincera. Assim, foi explicado de forma breve a razão da aplicação do questionário, fez-se referência à importância do estudo para a avaliação do impacto da formação e consequente introdução de possíveis melhorias com vista a otimizar os resultados práticos da mesma. Foi referida a questão da confidencialidade dos dados e anonimato das respostas prestadas. O questionário foi enviado uma semana antes de se iniciar a acção de formação e obteve o “feedback” de todos os participantes na mesma.

No terceiro momento, avaliaram-se as reacções a quente dos formandos relativamente à formação frequentada. Aplicaram-se os dois questionários já existentes sobre a avaliação da satisfação da formação e avaliação do formador no final da acção de formação.

O quarto momento decorreu passado um mês. Aplicou-se o LTSI proposto por Holton (2000), com o objectivo de avaliar a capacidade de transferência das aprendizagens efectuadas na formação para o contexto real de trabalho.

A metodologia de aplicação deste questionário foi idêntica à utilizada para o questionário das expectativas, ou seja, através de correio electrónico interno.

Por fim, o quinto e último momento consistiu na aplicação dos questionários aos superiores, pares e subordinados. Para aplicar estes questionários solicitou-se a cada um dos formandos a indicação do contacto telefónico do superior directo, de dois a quatro pares e dois a quatro subordinados. Este procedimento teve como objectivo dar conhecimento aos formandos da implicação dos seus colaboradores directos e chefia no estudo e ainda, esclarecer os objectivos da investigação. Procurou ainda, ao pedir que fosse o formando a indicar as pessoas a inquirir, evitar possíveis sentimentos de avaliação profissional e pessoal fora do âmbito da formação e desta investigação.

Resultados

Os resultados obtidos no primeiro momento corresponderam às expectativas. As expectativas dos indivíduos uma semana antes de frequentarem a acção de formação permitiram identificar uma supremacia das expectativas intrínsecas. O valor mais alto, numa escala de 1 a 5, foi obtido para as expectativas intrínsecas (3,89) e o valor mais baixo para as expectativas extrínsecas (1,98).

	EI	EE
Média	3,89	1,98
Alfa Cronbach	0,66	0,84

Quadro II – Resultado das expectativas intrínsecas e extrínsecas

O nível de interesse na frequência da acção de formação, patente no questionário das expectativas, revelou-se elevado, ou seja, numa escala de 1 a 5, obteve o valor de 4,09.

Os principais factores salientados para favorecer a aplicação das aprendizagens efectuadas na acção de formação foram: a capacidade pessoal de aplicação prática das aprendizagens (4,09), a apresentação de situações que requeiram a aplicação de conhecimentos relacionados com a temática da acção de formação (4,00), a receptividade por parte do superior hierárquico e dos pares com valor igual (3,09) e a abertura à mudança da Instituição ou serviço (3,05).

Analisando a evolução do valor das expectativas, antes e no final da acção de formação, verificou-se o seguinte cenário:

	Interesse na acção de formação	Expectativas intrínsecas	Expectativas de contributo para melhoria do desempenho	Expectativas no final da formação	Transferência – expectativas de desempenho (LTSI)	Desempenho – expectativas de resultados (LTSI)
Média	4,09*	3,89*	3,59*	3,50**	4,05*	3,18*

Quadro III – Análise comparativa das expectativas antes da frequência da acção de formação, no final e passado um mês.

* Escala de 1 a 5

** Escala de 1 a 4

Numa escala de 1 a 5, o interesse em frequentar a acção de formação foi elevado (4,09). As expectativas intrínsecas também obtiveram um valor alto (3,89), assim como o contributo de melhoria do desempenho (3,59). Estes valores foram obtidos antes da frequência da acção de formação. Quanto às expectativas satisfeitas, obtiveram um valor de 3,50, numa escala de 1 a 4, podendo deprender que os formandos se sentiram bastante satisfeitos com a formação que frequentaram. Passado um mês de terem regressado ao local de trabalho, os indivíduos obtiveram um valor de 4,05 para a transferência - expectativas de desempenho. O desempenho – expectativas de resultados apresentou o valor mais baixo de todos os valores estudados para as expectativas (3,18).

Do número total de formandos que participaram na acção de formação, apenas 18,18%, referiram não ter obtido apoio por parte dos superiores para a frequência da mesma. O apoio dos restantes 81,82% traduziu-se no incentivo à frequência da acção de formação (3,50) e na

demonstração de interesse relativamente à acção de formação (3,22). Os comportamentos menos evidenciados foram as reuniões de trabalho contemplando os possíveis contributos da acção de formação (2,11) e a definição de objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação (2,28). Em média, numa escala de 1 a 5, o apoio dos superiores foi baixo (2,78).

Dos pares dos formandos, apenas 59,09% prestaram apoio, que se traduziu no incentivo para a frequência da acção de formação (3,80) e no interesse demonstrado acerca do conteúdo da mesma (4,30). Alguns chegaram a definir objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação (2,20). Em média, numa escala de 1 a 5, o apoio dos pares foi mais alto (3,43) do que o apoio dos superiores (3,09), ou seja, apesar de menos formandos receberem apoio por parte dos pares relativamente aos superiores, o apoio recebido por aqueles é superior ao recebido por estes.

No final da acção de formação os formandos pronunciaram-se relativamente à prestação do formador e ainda, quanto aos aspectos da organização da acção de formação e do seu design.

Quanto à prestação do formador, os formandos consideraram de boa (3,69), numa escala de 0 a 4. No quadro que se segue é possível constatar os valores atribuídos a cada característica do formador:

Características do formador	Média
Domínio dos conteúdos	3,91
Criatividade na abordagem dos temas	3,50
Capacidade de comunicação	3,95
Adequação da linguagem	3,77
Facilidade de relacionamento	3,82
Capacidade de motivação dos formandos	3,50
Organização de sessões formativas dinâmicas e participativas	3,68
Utilização de exemplos práticos	3,59
Resolução/esclarecimento de dúvidas	3,77
Gestão do tempo	3,36
Total	3,69

Quadro IV – Resultado da avaliação do desempenho do formador.

A característica que obteve maior pontuação correspondeu à capacidade de comunicação (3,95). De seguida, este formador evidenciou, segundo a opinião dos formandos, domínio dos conteúdos (3,91), facilidade de relacionamento (3,82), resolução/esclarecimento de dúvidas e adequação da linguagem, ambas com 3,77. As características com menor pontuação corresponderam à gestão do tempo (3,36), criatividade na abordagem dos temas e capacidade de motivação dos formandos ambas com 3,50.

Relativamente à avaliação da acção de formação por parte dos formandos, estes consideram-se satisfeitos, sendo o valor médio das opiniões, numa escala de 0 a 4, de 3,54.

Avaliação da acção de formação	Média	Alfa de Cronbach
Objectivos da formação	3,81	0,75
Conteúdo programático	3,81	0,60
Organização e apoio à actividade formativa	3,25	0,94
Espaços, Equipamentos e material de formação	3,30	0,70
TOTAL	3,54	

Quadro V – Resultado da avaliação da formação.

Os objectivos da formação obtiveram uma consistência interna de 0,75 ao retirar o primeiro item. Assim, aos objectivos da formação corresponderam os itens: clareza dos objectivos apresentados (3,73) e concretização na prática dos objectivos apresentados (3,64). O conteúdo programático obteve uma consistência interna de 0,60 ao retirar o terceiro item. Ao conteúdo programático corresponderam os itens: compreensão do conteúdo programático (3,73); interesse do conteúdo programático (3,82); sequência/encadeamento pedagógico do conteúdo programático (3,50) e correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos (3,68). A organização e apoio à actividade formativa tiveram uma consistência interna de 0,49 e contemplaram o acompanhamento e apoio logístico (3,27) e a resolução de dúvidas/problemas (3,23). Os espaços, equipamentos e material de formação obtiveram uma consistência interna de 0,70 e constituíram a utilização de auxiliares pedagógicos (3,32); a disponibilização de equipamentos materiais para trabalho prático (3,32); condições ambientais e de segurança das instalações e os espaços de formação (3,27).

Os valores mais altos reportaram-se ao interesse do conteúdo programático, compreensão do conteúdo programático, clareza dos objectivos apresentados, correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos e concretização na prática dos objectivos apresentados.

31.82% dos formandos consideraram-se satisfeitos quanto à pertinência da acção de formação para o desempenho das funções e 68.18% consideraram-se muito satisfeitos. O valor médio da pertinência da acção de formação situou-se em 3,68.

Por fim, 59.9% dos formandos consideraram-se satisfeitos com o nível de conhecimento e auto-confiança adquirida e 40.91% muito satisfeitos. O valor médio foi de 3.41.

Analisando as respostas abertas, os aspectos positivos salientados consistiram no interesse e actualidade do conteúdo do curso, o facto de permitir a reflexão, o método participativo e os exemplos práticos utilizados, a competência do formador, a possível aplicação no dia-a-dia dos conhecimentos adquiridos, clareza da comunicação e a forma de abordagem dos assuntos.

Quanto aos aspectos negativos, foi referido o tempo curto de formação.

As dificuldades salientadas relacionaram-se com a aplicação em contexto real de trabalho das aprendizagens efectuadas.

Algumas sugestões foram apresentadas, tais como propor esta acção de formação anualmente a chefias, aumentar a duração da mesma e apresentar mais casos práticos.

Um mês após a conclusão da acção de formação, os formandos que participaram na mesma responderam ao LTSI.

Para a apresentação do valor das 16 variáveis constantes no LTSI, calculou-se o Alfa de Cronbach, a fim de garantir a consistência interna de cada dimensão, isto é, a obtenção de um valor superior a 0.60. Foi necessário retirar certos itens de modo a melhorar o valor de cinco dimensões. Foi o caso da prontidão para aprender (retiraram-se os itens 23 e 56), o design da formação (retirou-se o item 61), o desempenho – expectativas de resultados (retirou-se o item 73), a abertura à mudança (retirou-se o item 77) e a auto-eficácia (retiraram-se os itens 69 e 72).

Uma vez obtidos valores de Alfa confiáveis calcularam-se a média e desvio-padrão de cada dimensão.

Obtiveram-se os seguintes resultados para as dimensões do LTSI:

Dimensões LTSI	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach
Prontidão para aprender	3,32	0,40	0,68
Capacidade pessoal para transferir	3,73	0,47	0,61
Apoio pares	3,20	0,50	0,67
Apoio superiores	2,55	0,69	0,88
Design da formação	3,71	0,44	0,50
Motivação para transferir	3,68	0,54	0,60
Resultados pessoais negativos	1,85	0,56	0,68
Oportunidade para usar conteúdo da formação	3,50	0,53	0,76
Validade conteúdo	3,65	0,68	0,85
Resultados pessoais positivos	3,50	0,56	0,81
Sanções superiores	1,99	0,57	0,88
Desempenho – expectativas de resultados	3,18	0,81	0,81
Abertura à mudança	2,86	0,23	0,80
Auto-eficácia	4,05	0,42	0,67
Transferência – expectativas de desempenho	4,05	0,40	0,77
Desempenho/coaching	3,34	0,49	0,77

Quadro VI – Resultados obtidos nas dimensões do LTSI

As dimensões que obtiveram valores mais baixos, numa escala de 1 a 5, foram: os resultados pessoais negativos (1,85), as sanções dos superiores (1,99), o apoio dos superiores (2,55) e a abertura à mudança (2,86). O desempenho – expectativas de resultados (3,18) e o apoio dos pares (3,20) apresentaram ainda valores relativamente baixos.

As dimensões que obtiveram valores mais altos foram: a auto-eficácia e a transferência - expectativas de desempenho, ambas com valores iguais (4,05), a capacidade pessoal para transferir (3,73), o design da formação (3,71), a motivação para transferir com (3,68) e a validade de conteúdo (3,65). Ainda com o mesmo valor, os resultados pessoais positivos e a oportunidade para usar o conteúdo da formação (3,50). O desempenho/coaching (3,34) e a prontidão para aprender (3,32) obtiveram valores mais próximos da média.

A relação entre as dimensões que contribuem para a transferência das aprendizagens e as expectativas dos formandos, antes e depois de frequentar a acção de formação foi medida através do valor da correlação. Cruzando as variáveis do LTSI com as expectativas, obtiveram-se os seguintes valores significativos:

Dimensões LTSI	Interesse na Acção de Formação	Expect. intrínsecas	Expect. de contributo para melhoria do desempenho	Expect. satisfeitas no final da formação	Desempenho – expectativas de resultados (LTSI)	Transferência – expectativas de desempenho (LTSI)
Apoio pares	0,02	0,08	0,37	-0,09	0,45*	0,46*
Apoio superiores	-0,18	0,41	0,46*	-0,24	0,57**	-0,04
Design da formação	-0,60	0,34	0,16	0,25	0,42	0,55**
Validade de conteúdo	-0,05	0,43*	0,28	0,10	0,46*	0,33
Abertura à Mudança	-0,10	-0,9	-0,02	0,00	-0,66**	-0,34
Desempenho/coaching	0,10	0,06	-0,01	0,04	0,39	0,55**

Quadro VII – Resultado das correlações entre as dimensões do LTSI e as expectativas antes e depois da frequência da acção de formação.

* correlação significativa para 0.05

** correlação significativa para 0.01

As dimensões do LTSI que obtiveram valores correlacionais significativos com o valor das expectativas foram: o apoio dos pares, o apoio dos superiores, o design da formação, a validade de conteúdo, a abertura à mudança e o desempenho/coaching. O interesse na acção de formação, bem como as expectativas satisfeitas no final da acção de formação, não obtiveram valores correlacionais significativos com nenhuma dimensão do LTSI.

A correlação entre as expectativas intrínsecas e a validade de conteúdo foi de 0,43, ou seja, verificou-se uma relação positiva entre as expectativas intrínsecas dos formandos e a semelhança do conteúdo da acção de formação com a realidade de trabalho dos mesmos. As expectativas de contributo da acção de formação para a melhoria do desempenho encontraram relação positiva com o apoio providenciado pelos superiores (0,56). O desempenho – expectativas de resultados obteve maior número de relações, sendo significativa com o apoio dos pares (0,45), o apoio dos superiores (0,57) e a validade de conteúdo (0,46). A abertura à mudança obteve uma correlação negativa com o desempenho – expectativas de resultados (-0,66), sendo que, se verifica uma relação inversa entre a abertura à mudança da Instituição e as expectativas de resultados dos formandos. A Transferência – expectativas de desempenho obteve relação positiva com o apoio dos pares (0,46), o design da formação (0,55) e o desempenho/coaching (0,55).

Não se verificaram relações significativas entre a motivação para aprender, a motivação para transferir e as expectativas.

	Interesse na Acção de Formação	Expe. intrínsecas	Expec. de contributo para melhoria do desempenho	Expe. satisfeitas no final da formação	Desempenho – expectativas de resultados	Transferência – expectativas de desempenho
Motivação para aprender	0,07	0,06	0,14	0,00	-0,06	0,14
Motivação para Transferir	0,03	0,24	0,40	0,04	0,41	0,42

Quadro VIII – Resultado das correlações entre a motivação para a prender e para transferir e as expectativas antes e depois da frequência da acção de formação.

A relação entre as dimensões do LTSI e a satisfação dos formandos em relação à acção de formação e à prestação do formador foram medidas através da correlação, não obtendo no entanto, nenhum valor significativo.

Relativamente aos questionários aplicados aos pares, superiores e subordinados foram obtidos os seguintes resultados:

	Superior			Par			Subordinado		
	A	S	MC	A	S	MC	A	S	MC
Média	4,09	1,59	3,47	4,55	1,72	3,34	3,88	1,42	3,26
Desvio-Padrão	0,78	0,52	0,60	0,38	0,41	0,54	0,74	0,35	0,82
Alfa de Cronbach	0,94	0,75	0,97	0,70	0,62	0,88	0,87	0,73	0,91

Quadro IX – Resultado da avaliação do apoio, sanções e mudança de comportamento constatados pelos superiores, pares e subordinados dos formandos.

A = Apoio S = Sanção MC = Mudança de comportamento

Constata-se que os valores mais altos, numa escala de 1 a 5, dizem respeito aos valores relativos ao apoio que qualquer um dos intervenientes proporciona aos ex-participantes na acção de formação. O maior apoio é efectuado pelos pares, seguido da chefia e, por fim, pelo subordinado. A sanção mais baixa é efectuada pelos subordinados, seguido do superior e por fim dos pares. Quanto à observação da mudança de comportamento dos formandos ao regressarem ao local de trabalho, verificam-se valores bastante próximos para as respostas dos vários intervenientes no processo de transferência, sendo que, a chefia observa mais comportamentos, seguida dos pares e por fim dos subordinados.

Os valores do apoio sentido pelos formandos em relação às suas chefias, pares e subordinados antes da frequência da acção de formação e passado um mês são significativamente mais baixos que os valores do apoio apresentados pelas chefias, pares e subordinados.

Analisando a correlação entre as várias dimensões do LTSI e o apoio por parte dos superiores, pares e subordinados e ainda a constatação da mudança de comportamentos obtiveram-se os seguintes valores:

	Superior			Par			Subordinado		
	A	S	M C	A	S	M C	A	S	M C
Desempenho – expect. de resultados	-0,25	-0,02	-0,06	0,07	-0,16	-0,09	-0,33	-0,38	-0,07
Transferência – expect. de desempenho	-0,17	-0,31	-0,01	0,27	-0,02	0,34	-0,21	-0,22	-0,23
Prontidão para aprender	0,11	-0,03	0,17	0,20	-0,02	0,12	0,21	-0,40	-0,16
Capacidade pessoal para transferir	0,22	-0,25	-0,26	-0,05	0,01	0,10	-0,26	0,14	-0,18
Apoio pares	0,04	-0,17	0,29	-0,89	-0,36	0,08	-0,25	-0,73**	-0,01
Apoio superiores	-0,35	0,15	0,23	0,13	-0,08	-0,13	0,03	-0,60*	0,04
Design da formação	-0,03	-0,06	-0,18	0,24	0,10	0,07	-0,13	0,02	-0,31
Motivação para transferir	0,08	-0,10	0,08	-0,12	-0,12	-0,03	-0,08	-0,27	-0,13
Resultados pessoais negativos	-0,08	0,33	0,16	0,12	0,04	-0,20	0,10	-0,30	-0,33
Oportunidade para usar conteúdo da formação	-0,05	-0,19	0,17	-0,15	0,07	-0,14	-0,49	-0,36	-0,33
Validade de conteúdo	0,04	-0,18	-0,27	0,23	0,22	0,14	-0,16	0,12	-0,41
Resultados pessoais positivos	-0,07	-0,28	0,01	-0,11	0,08	0,11	0,14	-0,13	0,13
Sanções superiores	0,11	0,38	0,03	-0,12	0,16	-0,42	0,30	-0,14	0,14
Abertura mudança	0,10	0,24	0,03	-0,16	-0,40	-0,50	0,16	0,25	0,03
Auto-eficácia	-0,24	-0,28	0,45*	-0,04	0,24	-0,16	-0,16	-0,47	-0,14
Desempenho/coaching	-0,25	-0,12	0,45*	0,19	-0,02	-0,07	-0,04	-0,77**	0,09

Quadro X – Resultado das correlações entre as dimensões do LTSI e o apoio, sanções e mudança de comportamento constatados

pelos superiores, pares e subordinados dos formandos.

* significância de 0,05.

** significância de 0,01

Relativamente ao superior, verifica-se uma correlação significativa entre a constatação da mudança de comportamento do seu subordinado, neste caso, o formando e a auto-eficácia (0,45), bem como com o desempenho/coaching (0,45). Em relação aos pares dos formandos, os valores das correlações são muito baixos, não obtendo nenhum valor significativo. As sanções dos subordinados têm uma relação inversa com o apoio sentido pelos formandos por parte de seus superiores (-0,60) e pares (-0,73), ou seja, à medida que as sanções dos subordinados diminuem, aumenta o apoio constatado pelos formandos. As sanções têm igualmente uma relação negativa com o desempenho/coaching (-0,77), isto é, à medida que as sanções diminuem, o desempenho/coaching aumenta.

Discussão

A questão central desta investigação consistiu em estudar a transferência de aprendizagens efectuadas numa determinada acção de formação para o contexto real de trabalho com recurso a um conjunto de instrumentos. Esses instrumentos foram utilizados com a finalidade de identificar a influência de determinadas variáveis antes, no final da acção de formação e um mês após o regresso do formando ao seu local de trabalho.

Pretendeu-se ainda testar a aplicabilidade do LTSI, bem como a importância da utilização de outros instrumentos tais como o questionário das expectativas dos formandos antes de participarem na acção de formação, os questionários de avaliação da satisfação quanto à prestação do formador e acção de formação e os questionários aplicados aos diversos intervenientes no contexto de trabalho dos formandos para verificar o tipo de apoio prestado aos formandos após terminarem a acção de formação.

Relativamente à temática da acção de formação, apesar dos formandos não terem revelado grande conhecimento acerca da mesma, indicaram níveis altos de interesse para a sua frequência. Quanto às suas expectativas foram de natureza intrínseca. As razões de natureza extrínseca não encontram correspondência ao modo de funcionamento da Instituição, obtendo um valor muito baixo.

Assim, os principais motivos que levaram à inscrição na acção de formação reportaram-se ao nível pessoal, para melhorar o desempenho, bem como adquirir ou actualizar conhecimentos na área da inteligência emocional e melhorar as relações de trabalho.

O final da acção de formação, a satisfação das expectativas dos formandos, relativamente à acção de formação, foi alta. Estas expectativas foram ao encontro das expectativas de desempenho e das expectativas de contributo da acção de formação para a melhoria do desempenho profissional. Analisando a evolução das expectativas dos formandos, antes da frequência da acção de formação, no momento final e passado um mês, não se verificaram oscilações significativas, apenas uma ligeira diminuição quanto ao desempenho - expectativas de resultados. Este resultado poderá ser explicado pelo facto da aplicação de aprendizagens efectuadas em formação não depender da vontade exclusiva do formando e relacionar-se igualmente com questões de natureza cultural e/ou ao nível do contexto de trabalho.

Em relação à acção de formação, os formandos revelaram uma opinião satisfatória, sobretudo no que toca aos seus objectivos e conteúdo programático. Este resultado favoreceu as expectativas iniciais dos formandos que iam no sentido de adquirir ou actualizar conhecimentos na área da Inteligência Emocional. A prestação do formador foi ainda avaliada de forma positiva. A capacidade de comunicação do mesmo, o domínio dos conteúdos e a facilidade de relacionamento, contribuíram para que a acção de formação obtivesse o sucesso referido pelos seus participantes.

Quanto às 16 dimensões do LTSI, aquela que apresentou o valor mais baixo correspondeu aos resultados pessoais negativos. Este resultado indica que, a não aplicação no local de trabalho das aprendizagens efectuadas pelos formandos, não implica consequências para os mesmos. A Instituição não tem, na opinião dos formandos, estratégias, neste caso coercivas, que induzam à transferência das aprendizagens. Este resultado poderá ser explicado pelo carácter facultativo desta acção de formação. De facto, ela não tem carácter obrigatório, nem se encontra directamente ligada a necessidades especificamente identificadas que estejam relacionadas com o desempenho de funções dos militares inscritos. Estes inscreveram-se voluntariamente e com o objectivo de aprender algo mais acerca da temática. Exemplos de resultados pessoais negativos poderiam ser a repreensão, a penalização ou a referenciação em caso de não aplicar as novas aprendizagens decorrentes da acção de formação frequentada.

O valor das sanções por parte dos superiores, foi igualmente baixo, isto é, não se opuseram ou contrariaram a aplicação de novos saberes, nem tiveram uma postura negativa face à frequência da acção de formação. Os superiores não criticaram a acção de formação, nem contrariaram ou se opuseram à frequência da mesma. Este constitui um aspecto positivo face à oportunidade de transferência de aprendizagens.

Depreende-se que, os superiores não contrariaram a participação na acção de formação e, eventualmente, a aplicação de aprendizagens efectuadas, no entanto não se envolveram nessa possível mudança, que passaria pela adopção de comportamentos concretos e específicos para favorecer essa transferência. Os superiores não enquadraram significativamente os frequentadores da formação, através de acções como: reuniões de trabalho; definição de objectivos de orientação relacionados com o conteúdo da formação, a encorajar a integração das aprendizagens efectuadas ou discussão acerca dos assuntos abordados na mesma.

Este resultado pode ainda ser suportado pelos resultados obtidos no que concerne ao apoio prestado pelos superiores e pares para a frequência da acção de formação. Em ambos os casos, a maior parte dos formandos receberam incentivo para a frequência da acção, bem como demonstração de interesse por parte dos superiores e pares. Contudo, a definição de objectivos relacionados com o conteúdo do curso, bem como reuniões de trabalho contemplando os possíveis contributos da acção de formação, obtiveram no geral valores muito baixos.

A abertura à mudança por parte da equipa de trabalho dos formandos teve um valor igualmente baixo, revelando pouca flexibilidade para a implementação de novos métodos de trabalho, preferindo as rotinas implementadas. Independentemente dos formandos poderem aplicar as aprendizagens efectuadas, consideraram não haver abertura à mudança suficiente por parte da equipa de trabalho para alterar comportamentos, metodologias de trabalho ou experimentar novos processos. Naturalmente este resultado pressupõe expectativas baixas no que concerne à transferência.

As expectativas de resultados através do desempenho apresentaram um valor baixo. Na opinião dos formandos, a Instituição em geral, e o contexto de trabalho em particular, não promovem recompensas, apoio, reforço positivo ou incentivo para aplicação de novas aprendizagens. Assim, mesmo que os formandos apliquem as aprendizagens efectuadas na acção de formação, “o meu trabalho [não será ideal] para quem gosta de ser recompensado por fazer um bom trabalho”. Este resultado poderá ser explicado pelo facto dos respondentes encararem as respostas do ponto de vista financeiro, pois a Instituição não promove esse tipo de recompensas. O aumento das remunerações está ligado às promoções, as quais têm os seus próprios critérios e não dependem do resultado obtido no âmbito destas acções de formação.

O apoio dos pares foi igualmente baixo. As respostas indicaram que os pares não se manifestaram, quer em termos de incentivos ou encorajamento, quer em termos de receptividade à aplicação de novas aprendizagens.

A prontidão ou motivação para aprender obteve um valor mais próximo da média. Esta dimensão indica o grau de motivação e envolvimento do indivíduo em participar na acção. O facto de nunca terem participado em nenhuma acção sobre esta temática, poderá ter contribuído para o resultado obtido. Não terem uma ideia muito clara acerca da formação ao

nível dos conteúdos, objectivos e contributos da mesma, poderá explicar a obtenção de um valor relativamente baixo para esta dimensão. Neste sentido não revelaram grande prontidão para aprender, pelo facto de desconhecerem em certa medida o que poderiam esperar da formação.

O coaching, ao nível do desempenho, obteve um valor próximo da prontidão ou motivação para aprender. Com este resultado, depreende-se que, os indivíduos recebem pouco “feedback” por parte das pessoas com quem trabalham, com vista a melhorar o desempenho. Este resultado vai de encontro aos resultados obtidos, nomeadamente em relação ao apoio prestado pelos superiores e pares. A complexidade da temática da acção de formação poderá não favorecer a possível abertura e coaching por parte dos diversos intervenientes do contexto de trabalho do formando.

O valor mais alto para as dimensões da transferência correspondeu à auto-eficácia, revelando a confiança dos formandos em aplicar o que aprenderam no contexto de trabalho, apesar das dificuldades salientadas ao nível da receptividade do contexto.

A transferência – expectativas de desempenho foi a dimensão igualmente mais valorizada. Os sujeitos, quando questionados acerca dos benefícios da formação, reconhecem que aumenta a sua produtividade e obtêm um melhor desempenho quando tentam aplicar o que aprenderam na formação. Este resultado indica que os participantes na acção de formação a consideraram significativa e útil para o seu desempenho profissional.

Ao nível da capacidade pessoal para transferir, os formandos revelaram existir condições nos seus locais de trabalho, tanto ao nível de fluxo de trabalho como de situações, para utilizarem as aprendizagens efectuadas na acção de formação. Este resultado vem corroborar a pertinência deste tipo de acções de formação.

Relativamente ao design da formação, esta acção apresentou, na opinião dos formandos, exercícios e actividades pertinentes com aplicação prática no contexto de trabalho. Obteve, neste sentido, um valor relativamente alto, reflectindo a satisfação dos formandos para com a prestação do formador e design da acção de formação. Este resultado indica que se verificou uma adequação do desenho curricular da formação de modo a capacitar os formandos a transferir as aprendizagens efectuadas para o contexto de trabalho, com respeito pelos

requisitos da função. Foram utilizados exemplos práticos de situações de trabalho com correspondência com os problemas e dilemas com que os formandos se confrontam no seu dia-a-dia profissional. O método de ensino privilegiou actividades e exercícios que demonstrassem o uso de conhecimentos e competências necessárias para determinada situação.

A motivação para transferir obteve um valor acima da média, indicando que os formandos se sentiram entusiasmados com a acção de formação e motivados em utilizar as aprendizagens efectuadas no local de trabalho. Esta dimensão indica que os formandos se sentiram aptos para desempenhar melhor as suas funções decorrente da aplicação das novas aprendizagens efectuadas. Este aspecto é importante para a transferência, uma vez que a mudança de comportamentos irá ocorrer com maior probabilidade em indivíduos que aprenderam o que foi abordado na formação e que desejam que esse conhecimento e aptidões sejam aplicados no contexto das suas funções de trabalho.

Quanto à validade de conteúdo, a acção de formação foi considerada adequada, havendo semelhanças entre as situações e casos práticos apresentados e a realidade de trabalho dos formandos. Os resultados revelaram um valor significativo para a dimensão que avalia o julgamento por parte dos formandos de que o conteúdo da formação, bem como meios, equipamentos e auxiliares utilizados, são semelhantes aos necessários para o desempenho das funções.

Os formandos consideraram ainda que esta acção de formação poderia trazer resultados pessoais positivos, tais como recompensas, melhores avaliações de desempenho, bem como ser reconhecido pelas pessoas com quem trabalham. Apesar de saberem que as recompensas financeiras não são possíveis, outras razões levaram os formandos a participar na acção. Essas razões consistem em resultados pessoais positivos que passam por outro tipo de recompensas que não financeiras. Este resultado é coerente com o tipo de expectativas dos formandos para frequentar a acção que, eram maioritariamente de âmbito intrínseco.

A maioria dos formandos referiu haver oportunidades para usar o conteúdo da formação, traduzido em termos de situações, recursos, condições e características da equipa de trabalho.

No total das 16 dimensões que contribuem para a transferência, constata-se uma supremacia das dimensões que dependem directamente do próprio sujeito tais como: a auto-eficácia, as expectativas de desempenho e a capacidade pessoal para transferir. O design da formação, a motivação para transferir, bem como a validade de conteúdo obtiveram valores significativos para a transferência das aprendizagens. A prontidão ou motivação para aprender não tem grande contributo visto, para este caso concreto, os indivíduos não terem informação suficiente sobre a acção que permitisse formular uma opinião. Em relação ao contexto de trabalho, o apoio e contributo por parte de superiores, pares e equipas de trabalho, bem como a abertura à mudança, revelam-se fracos no que concerne a oportunidade de transferência e aplicação de conhecimentos. Sendo esta acção de natureza comportamental e facultativa, poderá justificar o pouco envolvimento constatado pelos demais intervenientes no contexto de trabalho do indivíduo. Esta situação poderá contudo, não prejudicar a transferência de aprendizagens, uma vez que, para o caso concreto da inteligência emocional, depende em primeira instância do próprio indivíduo. Em termos latos, esta acção de formação serve, em primeiro lugar, “necessidades individuais” para lidar com as emoções. Com esta acção de formação, pretendia-se que o indivíduo tomasse conhecimento da temática da inteligência emocional, bem como da existência de técnicas capazes de o preparar para gerir “as emoções” com que se vê confrontado no seu dia-a-dia de trabalho. Só indirectamente, através da mudança do comportamento do próprio, poderia afectar as relações de trabalho com o superior, pares e subordinados. Mas para que tal acontecesse seria igualmente necessário que essa cultura de comportamentos estivesse patente no contexto de trabalho do indivíduo ou que fosse fomentada.

Analisando a relação entre a transferência de aprendizagens e o balanço das expectativas dos formandos, antes e depois de frequentar a acção de formação, constata-se uma correlação significativa entre as expectativas intrínsecas e a validade de conteúdo. Assim, as expectativas intrínsecas que levaram os indivíduos a frequentarem a acção de formação relacionam-se com o conteúdo da mesma. Os participantes na acção de formação tinham expectativas altas e positivas quanto à obtenção de mais conhecimentos e desenvolvimento de competências nas relações sociais. Verificaram no final da acção que a estrutura do curso favoreceu a aquisição de métodos e técnicas aplicáveis no contexto de trabalho.

Verificou-se ainda uma relação entre as expectativas de contributo para a melhoria do desempenho e o apoio por parte dos superiores, isto é, quanto maior é o apoio prestado pelas

chefias aos seus subordinados, maior é a confiança de que a acção de formação irá proporcionar uma mais valia para o desempenho profissional. A opinião da chefia adopta um papel importante ao nível das expectativas, isto é, o apoio que esta faculta aos seus subordinados para a frequência de uma acção de formação tem relação com o grau de confiança do indivíduo, bem como com a crença de que a formação irá contribuir para a melhoria do seu desempenho. Em termos simples, “se o meu superior apoia, é porque é importante”.

O apoio prestado pela chefia e pelos pares é ainda significativo no que concerne o desempenho e as expectativas de resultados. Existe uma relação significativa entre o apoio por parte dos intervenientes do contexto e o desempenho – expectativas de resultados. Assim, a um maior apoio irão corresponder expectativas mais altas de obtenção de melhorias de desempenho decorrentes da aplicação das novas aprendizagens, bem como integração de novos métodos de trabalho.

Estes resultados indicam mais uma vez que o apoio por parte dos intervenientes do contexto de trabalho tem um papel fundamental na transferência das aprendizagens.

A validade de conteúdo da acção de formação obtém igualmente uma relação significativa com o desempenho e as expectativas de resultados, pois é o conteúdo da acção de formação que irá facultar as “ferramentas” necessárias a um melhor desempenho.

A abertura à mudança dos intervenientes no contexto de trabalho revela uma correlação negativa com o desempenho – expectativas de resultados. Este resultado indica que os indivíduos considerarem que, quanto menos favorável for o contexto à mudança, maior será no entanto a expectativa de que o seu desempenho produza resultados. Existe uma relação inversa entre a abertura à mudança e as expectativas de resultados, talvez explicada pelo facto de os indivíduos serem capazes de contornar o ambiente mais fechado da Instituição através do próprio desempenho. Se considerarmos a situação inversa, isto é, uma maior receptividade do contexto à mudança, teremos uma diminuição das expectativas ao nível dos resultados. Para supor este tipo de interpretação parte-se do princípio de que esses resultados se reportam a compensações financeiras pelo trabalho empreendido. Os indivíduos poderão estar a querer dizer que, a uma valorização e abertura da Instituição ou equipa de trabalho à integração de novos comportamentos, corresponderá uma diminuição do desempenho – expectativas de

resultados, isto é expectativas de que o esforço empreendido seja reconhecido e recompensado. Se este resultado não for encarado do ponto de vista financeiro poderá querer dizer que o “feedback” ao nível da valorização e apoio pelas mudanças apresentadas não ocorre; ou seja, quanto maiores forem as mudanças implementadas, menos haverá incentivo e reconhecimento.

A transferência – expectativas de desempenho, isto é, a capacidade do indivíduo aplicar no contexto real de trabalho as aprendizagens efectuadas, obteve uma relação significativa com o apoio dos pares, o conteúdo da acção de formação frequentada e o desempenho/coaching. Estes resultados revelam, mais uma vez, a importância da influência do contexto, sendo evidente o seu peso inclusivamente ao nível das expectativas dos indivíduos.

As respostas dos superiores, pares e subordinados relativamente ao apoio que prestam aos formandos apresentaram valores altos. Estes resultados divergiram contudo da opinião dos formandos relativamente ao mesmo assunto. Estes indicaram valores baixos no que toca ao apoio recebido por parte dos seus superiores e pares. A constatação da mudança de comportamento por parte dos diversos colaboradores é mais baixa. Uma vez que se trata de uma acção de formação comportamental e não técnica, poderá explicar o facto de não se observarem mudanças significativas no comportamento dos formandos. Enquanto que uma acção de natureza técnica tem uma aplicação directa nas funções de trabalho, uma acção comportamental requer alterações de comportamentos que, para além de levarem mais tempo a ser adoptados, por implicarem modificações de hábitos e automatismos, poderão não ser facilmente observados.

Os superiores, pares e subordinados apresentaram valores muito baixos quanto às sanções aos formandos, pela aplicação de aprendizagens efectuadas na acção de formação, em contexto real de trabalho. Estes resultados são semelhantes aos referidos pelos formandos, quanto às sanções recebidas por parte dos seus superiores e pares.

A divergência de opiniões quanto ao apoio prestado para a transferência de aprendizagens poderá ser explicado pelo facto dos novos comportamentos dos formandos ainda não se terem evidenciado. Ou seja, os superiores, pares e subordinados indicaram estar disponíveis para apoiar a transferência de aprendizagens, no entanto poucos salientaram a constatação de uma mudança comportamental.

Por se tratar de uma acção de formação de natureza comportamental, seria importante o envolvimento de toda a equipa de trabalho de modo a integrar as aprendizagens que supostamente a acção de formação propicia. A mudança de comportamento do formando é complexa se não houver receptividade por parte dos diversos intervenientes no contexto de trabalho, para a introdução de novas técnicas ou procedimentos de trabalho. Por este motivo, poderá tornar-se “mais simples”, aos superiores, pares e subordinados, apresentarem uma opinião favorável quanto ao apoio, mesmo que essa opinião não tenha em conta as implicações desse mesmo apoio e forma como se deve traduzir, assim como acções inerentes. Os superiores, pares e subordinados podem ter considerado que as possíveis alterações provenientes da frequência da acção de formação não os implicariam directamente, não requerendo para isso mudanças nas funções ou organização do trabalho, mostrando assim uma opinião favorável.

Será ainda importante referir que mudanças ao nível comportamental não ocorrem de forma rápida e imediata (um mês poderá não ter sido suficiente para os indivíduos integrarem e aplicarem as aprendizagens adquiridas). O contexto poderá ainda não ter proporcionado essa transferência.

O facto dos resultados apresentarem opiniões divergentes, relativamente ao apoio prestado pelos pares e superiores, poderá ainda indicar que estes não tinham um conhecimento concreto acerca da acção de formação em causa, manifestando uma opinião geral acerca do apoio face à aplicação de aprendizagens efectuadas em formação.

O apoio prestado pelos superiores e pares aquando da inscrição dos formandos na acção de formação evidenciou um conhecimento e uma intervenção fraca face à mesma. A chefia apenas teve o papel de autorizar a acção, e os pares, quanto muito, foram informados da participação do formando na acção. Não tiveram uma intervenção activa no processo de transferência. Quando questionados se apoiavam a formação, a resposta acaba por ser positiva, pois a acção de formação não afecta a rotina de trabalho quer dos superiores, quer dos pares ou subordinados. Mas quando se analisa a prontidão das chefias e pares para a realização de reuniões de trabalho ou integração dos assuntos relativos à formação, estes têm uma frequência muito abaixo da média.

A constatação de mudança de comportamento do formando por parte da sua chefia encontra relação com a auto-eficácia e o coaching. Assim, as mudanças de comportamento do sujeito estão directamente relacionadas com a confiança e segurança do indivíduo em adoptar novos comportamentos e ainda do apoio e reforço dos colaboradores. Quanto às sanções dos subordinados, terão uma relação inversa com o apoio prestado pelos mesmos. O mesmo se passa com o desempenho/coaching, que à medida que aumenta, as sanções diminuem.

Estes resultados salientam uma vez mais a importância do contexto e do apoio que o sujeito recebe por parte das suas chefias e colaboradores para beneficiar o processo de transferência das aprendizagens. Assim, os contributos do próprio indivíduo são importantes, o design da formação é ainda essencial, mas o contexto e a relação com os outros no contexto real de trabalho revela-se fundamental. É no contexto de trabalho que as aprendizagens são aplicadas e para tal, depende da colaboração de todos, sem os quais o sujeito poderá ter aprendido, mas não consegue, a longo prazo, transferir e partilhar com a organização a mais valia da formação.

Conclusão

Tendo em conta o volume anual de formação da FAP, considerou-se importante procurar apresentar mecanismos capazes de a avaliar, de modo a saber se cumpre com os objectivos que a orientam e os efeitos que poderá estar a produzir. Saber os contributos de uma acção de formação permite ainda identificar aspectos positivos a manter e aspectos negativos a superar.

Implementar uma metodologia de avaliação da formação tem vantagens para todos os intervenientes no processo de formação, desde gestores, formadores, tutores, responsáveis de recursos humanos e chefias. Esta investigação optou por desenhar uma metodologia de avaliação correspondente à transferência de aprendizagens recorrendo a um conjunto de instrumentos, nomeadamente o LTSI proposto por Holton (2000).

Verificou-se que a utilização desse instrumento constituiu uma mais valia no estudo do fenómeno da transferência de aprendizagens por apresentar uma perspectiva global dos factores susceptíveis de a influenciar. Através do mesmo foi possível obter informações relativamente a um conjunto variado de variáveis que estão directamente relacionadas com a transferência.

Com base nesta investigação foi possível constatar que a transferência de aprendizagens não apresentou valores altos, contribuindo muito para este resultado as variáveis contextuais. As aprendizagens efectuadas na acção de formação sobre “Liderar com Inteligência Emocional” situaram-se no primeiro nível de transferência, não se verificando mudança no desempenho individual e por conseguinte resultados ao nível organizacional.

A partir dos resultados obtidos, foi possível analisar a importância e influência das quatro grandes categorias de factores responsáveis pela transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho.

A categoria que mais contribuiu para a transferência das aprendizagens consistiu nas características individuais dos formandos, seguida da motivação e do design da formação. As variáveis relacionadas com o contexto de trabalho obtiveram valores mais baixos.

Estando a auto-eficácia conjugada com a capacidade para definir e alcançar objectivos de orientação e a capacidade para aprender bem como capacidade de determinação e auto-regulação, influenciou de certa forma a aprendizagem dos indivíduos que frequentaram a formação. Indivíduos com estas características, à partida, consideram a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e, como tal, teve uma forte influência na transferência das aprendizagens.

As expectativas dos formandos foram igualmente importantes no processo de transferência. Mantiveram-se relativamente altas antes, durante e no final da acção de formação. As expectativas de desempenho ocuparam um papel relevante uma vez que é de acordo com as mesmas que os indivíduos acreditam que as alterações no desempenho de funções, devido à formação, conduzirão à obtenção de resultados pessoais positivos.

As expectativas relacionadas com a motivação obtiveram valores significativos, sobretudo no que concerne à motivação para transferir. As razões que justificaram este resultado foram de natureza intrínseca, tal como a valorização pessoal, a melhoria das relações interpessoais ou o desenvolvimento de conhecimentos. De entre os vários métodos possíveis para favorecer a motivação, os que são praticados pela Instituição em estudo não são de natureza financeira. Esta questão foi tomada em linha de conta pelos participantes na acção, reflectindo-se na

natureza das expectativas de frequência da acção de formação (intrínsecas) e no valor dos resultados pessoais positivos.

Relativamente à acção de formação, os formandos mostraram-se satisfeitos, quer quanto ao design da mesma, nomeadamente, objectivos e conteúdos da acção, os quer quanto à prestação do formador.

As variáveis relacionadas com o contexto de trabalho dos indivíduos obtiveram uma classificação mais baixa. Os superiores, pares e subordinados não contrariaram nem se opuseram à formação, no entanto, o apoio evidenciado não passou por acções concretas de incentivo e integração das aprendizagens. Verificou-se que não houve a criação de determinadas oportunidades para a aplicação das aprendizagens efectuadas. A abertura à mudança da Instituição relevou-se fraca e o “feedback” baixo.

Estes resultados permitiram constatar que a transferência das aprendizagens não depende apenas das expectativas do indivíduo, da sua auto-eficácia, confiança ou motivação. Não depende ainda unicamente da prestação do formador e da qualidade da acção de formação. Depende de forma complementar das características do contexto, da receptividade dos diversos intervenientes, bem como do apoio efectivo que superiores, pares e subordinados proporcionam aos indivíduos que regressam da formação. É ainda importante de ter em conta a motivação para transferir dos próprios indivíduos, que tem um papel fundamental.

Para se generalizar o conteúdo de uma acção de formação num determinado contexto de trabalho, implementando novos procedimentos, é importante que toda a equipa esteja envolvida e que participe dessa formação. Torna-se mais difícil um único colaborador frequentar uma acção de formação num determinado assunto e, de regresso ao local de trabalho, conseguir reunir sozinho todas as condições necessárias para transferir as novas aprendizagens. Cada vez menos os indivíduos trabalham isoladamente, e para isso é necessário que “falem a mesma linguagem”; a dos seus colaboradores e chefia.

O responsável pela equipa de trabalho tem um papel fundamental na gestão dos processos de recursos humanos em geral e na integração e adaptação de novas aprendizagens em particular. É este que detém o poder necessário à implementação de mudanças. Para isso conta com numerosas estratégias, como as reuniões de trabalho; o “feedback” positivo; a elaboração de

objectivos de trabalho relacionados com o conteúdo das acções de formação. Constitui ainda uma referência para os seus colaboradores, adoptando um papel importante de orientador, quer para a frequência de acções de formação, quer, de volta ao trabalho, para a transferência de aprendizagens efectuadas.

Para que a transferência de aprendizagens ocorra é necessário que, para além dos aspectos relacionados com o indivíduo, as expectativas, a motivação e o design da formação, que a equipa esteja em sintonia quanto aos objectivos da formação e atribua a mesma importância ou valor à mudança em causa, ou seja, que as mudanças previstas façam parte dos objectivos estratégicos e que a sua operacionalização esteja integrada na cultura da organização.

O LTSI revelou-se um instrumento pertinente para a avaliação da formação, facultando informações complementares às recolhidas através dos instrumentos concebidos pela Instituição estudada. Com base nos resultados do LTSI, identificaram-se áreas de intervenção obtendo uma visão mais clara acerca dos aspectos a melhorar de modo a facilitar o processo de transferência de aprendizagens.

Quanto aos outros instrumentos utilizados nesta investigação foram igualmente úteis por permitirem recolher dados complementar às informações obtidas através do LTSI. O recurso a diversos instrumentos possibilita uma triangulação de dados que permitem compreender melhor de que forma se processa a transferência de aprendizagens e diagnosticar um conjunto de variáveis susceptíveis de influenciar o sucesso de uma acção de formação. Esta metodologia permite obter resultados mais ricos em contrapartida aos estudos mais clássicos de medições antes e após a formação ter ocorrido, com recurso a grupos de controlo.

A avaliação do apoio prestado por parte das chefias, pares e subordinados, revelou-se complexa, sobretudo ao perceber a divergência de opiniões entre formandos e superiores/pares/subordinados. A constatação de mudança de comportamentos não foi significativamente verificada pelos intervenientes do contexto de trabalho dos formandos.

Os resultados obtidos permitiram identificar um conjunto de factores que contribuem para a transferência das aprendizagens e realçar a importância do contexto de trabalho dos participantes numa acção de formação. Mesmo que os formandos detenham características individuais propícias à aprendizagem, tenham expectativas altas, estejam motivados, e o

design da formação seja adequado, a transferência pode não ocorrer se o contexto no qual os formandos intervirão não for favorável. Esta conclusão revela-se importante quer para os formandos e formadores, quer para os responsáveis de recursos humanos pela formação e chefias, de modo a adequar as acções de formação aos tipos de aprendizagens envolvidas e adoptar as medidas adequadas à transferência de aprendizagens para o local de trabalho.

O LTSI permitiu elaborar um diagnóstico de situações capazes de interferir na transferência das aprendizagens, revelando-se pertinente e útil e com muitas potencialidades no estudo do contexto de trabalho de organizações. A utilização de outros instrumentos em fases diferentes consubstanciou e corroborou os resultados obtidos.

O LTSI poderá ainda apresentar uma mais valia para os estudos relativos à aprendizagem organizacional. As dimensões patentes no instrumento proposto por Holton (2006) compreendem aspectos essenciais que permitem caracterizar práticas organizacionais, tais como a abertura à mudança, o apoio/reforço por parte das chefias, o sistema de recompensas, as oportunidades e meios disponibilizados para integrar e implementar mudanças. A utilização do LTSI permite efectuar um diagnóstico acerca de um conjunto de variáveis contextuais que podem servir para compreender melhor os fenómenos de aprendizagem patentes numa organização.

Em síntese, esta investigação apresentou dois contributos fundamentais. Por um lado, permitiu testar a utilização do LTSI para a avaliação da transferência de aprendizagens de uma acção de formação numa Instituição militar que é referência pelo volume de formação que desenvolve. Por outro lado, apresentou uma linha orientadora, com base em fases, procedimentos e instrumentos próprios necessários para recolher informações pertinentes para averiguar o sucesso da transferência de aprendizagens, identificando campos de actuação prioritários.

É com base nos resultados obtidos através da avaliação da transferência das aprendizagens que os responsáveis pela formação terão possibilidade de melhorar a oferta formativa, ajustá-la e adaptá-la às necessidades da organização e validá-la junto dos seus responsáveis máximos.

Limitações da investigação e sugestões

Esta investigação apresentou algumas limitações que poderão servir de ponto de partida para próximas investigações nesta área, nomeadamente:

- (1) A divergência de opiniões obtida entre as respostas dos formandos e as dos diversos intervenientes, no que concerne o apoio prestado por estes. Uma possibilidade de perceber esta divergência poderá passar pela identificação de um conjunto de comportamentos susceptíveis de serem desenvolvidos na acção de formação. No final da mesma e de regresso ao local de trabalho, aplicar grelhas de observação contendo os comportamentos previamente identificados de modo a verificar se os mesmos foram aprendidos. Esta técnica poderá permitir identificar a transferência de comportamentos previamente seleccionados e ainda, perceber na prática a presença ou ausência de apoio por parte dos diversos intervenientes do contexto de trabalho em situações específicas.
- (2) O carácter comportamental da acção de formação a ser avaliada. Para perceber se o tipo de acção de formação influenciou os resultados obtidos, seria interessante do ponto de vista da investigação procurar confirmar esta suposição através de uma investigação comparada entre os resultados obtidos numa acção de formação de natureza comportamental e outra de natureza técnica.
- (3) O tipo de instrumentos utilizados. O recurso a entrevistas semi-directivas poderia ter contribuído no sentido de obter mais informações relativamente à transferência das aprendizagens, complementando o LTSI.
- (4) Apresentando o LTSI uma grande quantidade de indicadores contextuais, ao nível das características do clima, da cultura, das metodologias de trabalho, reforço e feedback, bem como posição face à mudança dos diversos intervenientes e chefia seria interessante testar a aplicabilidade deste instrumento no âmbito dos estudos sobre aprendizagem organizacional.

Referências Bibliográficas

- Abbad, G. e Borges-Andrade, J. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reacção, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração*. vol. 4. n.º 3. 25-45.
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. n.º 67. 422-436.
- Alliger, G. e Janak, (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*. n.º 42. 331-341.
- Alliger, Tannenbaum *et al.* (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*. n.º 50. 341-358.
- Ministério da Defesa Nacional. (2004). *Anuário Estatístico da Defesa Nacional*.
- Direcção de Instrução (2003). *Glossário de termos de ensino e formação da Força Aérea Portuguesa*. MDINST 144-38.
- Baldwin, T. e Ford, K. (1998). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*. n.º 41. 61-100.
- Brinkerhoff, R. e Montesino, M. (1995). Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*. vol. 6. n.º 3. 263-274.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Cromwell, S. e Kolb, J. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*. vol. 15. n.º 4. 449-470.
- Cruz, J. (1998). *Formação profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Formação. Edições Sílabo.
- Decreto-Lei n.º 236/99 de 25 de Junho. *Diário da República n.º 146, Série I-A*. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa.
- Locke, E. e Gary P. L. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.
- Fisher e Ford (1998). Differential effects of learner efforts and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*. n.º 51. 397-420.
- Ford, J., Quinones, M., Sego, D., Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*. n.º 45. 511-527.
- Gagné, M. e Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*. n.º 26. 331-362.

Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Goldstein, I. L. (1986). *Training in organizations: Needs Assessment, development and evaluation*. Pacific Grove. CA. Brooks/Cole.

Guba e Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park. CA Sage.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. O planeamento em ciências sociais. Edições Principia.

Hawley, J. e Barnard, J. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: a case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*. vol. **8**. n.º 1. 65-80.

Hicks, W. e Klimoski, R. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment. *Academy of management journal*. n.º 30. 542-552.

Hoiberg, A. e Pugh, W. (1978). Predicting navy effectiveness: expectations, motivation, personality, aptitude, and background variables. *Personnel Psychology*. n.º 31. 841-852.

Bates, R., Holton, E., Seyler, D., Carvalho, M. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*. n.º 3. 19-42.

Holton E. (2006). Learning transfer system inventory. Administrators guide.

Holton E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*. n.º 7. 5-21.

Holton, E.; Bates, R. e Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. vol. **11**. n.º 4. 333-360.

Howe, M. A. (1998). *Principles of abilities and human leaning*. Psychology Press.

IQF - Instituto para a Qualidade da Formação. (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Colecção Metodologias. O ciclo Formativo.

Kirkpatrick. (1998) *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco. Berrett-Koehler.

Kolb, D. A. (1976). *Learning style inventory*. Technical manual. Boston. McBer.

Kraiger, K. et al. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*. vol **43**. n.º 4. 337-351.

Kupritz, V. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Management*. vol **13**. n.º 4. 427-447.

Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*. vol. **1**.n.º 3. 209-235.

Lei n.º 18/95 de 29 de Agosto. *Diário da República n.º 141, Série I-A*. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa.

LePine, J.; Colquitt, J. e Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation : a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*. vol. **85**. n.º 5. 678-707.

Lim, D.; Hun, M e Michael, L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*. vol. **17**. n.º 1. 85-115.

Luthans e Stajkovic (2003). Social Cognitive theory and self-efficacy: implications for moivation theory and practice. Em: Porter, Bigley e Steers (2003). *Motivation and work behavior*. Boston: McGraw-Hill.

(Memorando FAP n.º 21330 de 27FEV07 da FAP – “Formação de apoio à gestão e modernização administrativa 2006 – relatório de actividades”).

Morgan e Casper (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*. n.º 3. 301-317.

Murrell, K. L. (1987). The learning model instrument. An instrument based on the learning model for managers. Em Pfeiffer, J. (Eds). *The 1987 annual: developing human resources*. San Diego, CA. University Associates.

Maia, J. e Marques, V. (2006). Formação de Praças em regime de contrato na Força Aérea Portuguesa. *Revista Mais Alto*. n.º 363. Set/Out.

Nigro, N. (2005). *Guia do coaching e do mentoring. Como aumentar a produtividade, promover o talento e encorajar o sucesso*. Colecção do Formador Prático. Monitor.

Noe, R. (1986). Trainees’ Attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*. vol. **11**. n.º 4. 736-749.

O’Dell, C. e Grayson, Jr (1998). The transfer of internal knowledge and best practice. If only we knew what we know. *The free Press*.

Porter e Lower (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin: Homewood.

Pfeiffer, W. (1991). *Theories and models in applied behavior science management*. Pfeiffer & Co. San Diego. CA. vol. **2**.

Quinones, M. (1995). Pretraining context effects: training assignment as “feedback”. *Journal Applied Psychology*. n.º 80. 226-38.

Rouillier, JZ e Goldstein IL. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*. n.º 4. 377-390.

Saks, Alan e Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*. vol. **45**. n.º 4. 629-648.

Salas, E. e Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review Psychology*. n.º 52. 471-499.

Sessa, V. e London, M. (2006). *Continuous learning in organizations. Individual, group and organizational perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. London. Mahawah, New Jersey.

Smith-Crowe, K; Burke, M e Landis, R. (2003). Organizational climate as a moderator of safety knowledge-safety performance relationships. *Journal of Organizational Behavior*. n.º 24. 861-876.

Smith-Jentsch, K. *et al.* (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, Team leader support and team climate. *Journal of Applied Psychology*. vol. **86**. n.º 2. 279-292.

Tannenbaum, S. e Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*. n.º 43. 399-441.

Thorndike e Woodworth (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*. n.º 8. 247-261.

Vroom, V. H. (1984). *Work and motivation*. Robert E. Krieger Publishing Company Malabar Florida.

Yamnill, S. e Mclean, G. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*. vol. **2**. n.º 2. 195-208.

Yamnill, S. e McLean, G. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*. vol. **16**. n.º 3. 323-344.

War, P. e Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*. n.º 48. 347-375.

Winfred, A. e Winston, B. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*. vol. **88**. n.º 2. 234-245.

Anexos

Anexo A – Guião e Questionário de Expectativas

GUIÃO DE QUESTIONÁRIO SOBRE EXPECTATIVAS

BLOCO	OBJECTIVOS	QUESTÕES
Informação sobre a acção de formação	Recolher as representações dos indivíduos acerca da acção de formação	1. Já frequentou alguma acção de formação sobre Inteligência Emocional? 2. Se sim, escreva quando e onde.
Expectativas em geral sobre o curso	Recolher dados acerca das expectativas gerais dos indivíduos acerca da acção de formação	3. Qual o nível de interesse com que percebe a acção de formação sobre Inteligência Emocional?
Expectativas Intrínsecas	Recolher dados acerca das expectativas intrínsecas dos indivíduos acerca da acção de formação	4. Quais as principais razões que determinaram a sua inscrição na acção de formação sobre IE: a. Melhorar o desempenho das funções e aumentar a produtividade. b. Adquirir ou actualizar conhecimentos na área da Inteligência Emocional. c. Satisfazer a curiosidade e interesse pessoal acerca do tema. d. Resolver problemas concretos da sua Instituição ou Serviço. e. Obter maior reconhecimento social e profissional perante camaradas e superiores. f. Obter melhores resultados na avaliação de desempenho. g. Melhorar as relações sociais de trabalho. h. Partilhar experiências no seio do grupo de formação. i. Enriquecer o curriculum vitae. j. Outra: _____.
Expectativas Extrínsecas	Recolher dados acerca das expectativas extrínsecas dos indivíduos acerca da acção de formação	k. Contribuir para a obtenção de um aumento salarial. l. Progredir na carreira. m. Outra: _____
Apoio superiores	Recolher dados acerca das representações sobre o apoio recebido pelos superiores para a frequência da acção de formação	5. Obteve apoio por parte do (s) seu (s) superior (es) hierárquico(s) para a frequência da acção de formação sobre Inteligência Emocional? 6. Se sim, assinala o tipo de apoio que recebeu: a. Incentivo para a frequência da acção de formação. b. Interesse sobre o conteúdo da acção de formação. c. Definição de objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação. d. Reuniões de trabalho contemplando os possíveis contributos da acção de formação e. Outra: _____
Apoio pares	Recolher dados acerca das representações sobre o apoio recebido pelos pares para a frequência da acção de formação	7. Obteve apoio por parte dos seus camaradas hierárquicos para a frequência da acção de formação sobre IE? 8. Se sim, assinala o tipo de apoio recebido que recebeu: a. Incentivo para a frequência da acção de formação. b. Interesse sobre o conteúdo da acção de formação. c. Definição de objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação. d. Outra: _____

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

Expectativas de aplicação	Recolher dados acerca das representações dos indivíduos sobre a possibilidade de aplicação no local de trabalho das aprendizagens efectuadas	9. Assinale o nível de contributo da acção de formação sobre IE para a melhoria do desempenho das suas funções. 10. Assinale os principais aspectos que irão contribuir para a aplicação das aprendizagens efectuadas na acção de formação sobre IE para o desempenho das suas funções. a. Receptividade por parte do superior (es) hierárquico (s) b. Receptividade por parte dos camaradas c. Abertura à mudança da Instituição d. Capacidade pessoal de aplicação prática das aprendizagens e. Apresentação de situações que requeiram a aplicação de conhecimentos relacionados com a temática da acção de formação f. Outra. Qual?
----------------------------------	--	--

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem fins académicos e insere-se no âmbito de uma investigação em avaliação do impacto da formação para um curso de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da responsabilidade do INDEG/ISCTE. A sua opinião é para nós fundamental e neste sentido, pedimos a sua colaboração para responder às questões deste questionário de forma a ajudar-nos a perceber as suas expectativas e objectivos sobre a acção de formação “**Inteligência Emocional**”. Todas as informações prestadas são confidenciais e servirão apenas para uso referido. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Vanina Chantal de Oliveira Marques

Quando solicitado, use a seguinte escala:

1 (discordo completamente) 2 (concordo pouco) 3 (nem concordo nem discordo)

4 (concordo muito) 5 (concordo completamente)

1. Já frequentou alguma acção de formação sobre Inteligência Emocional?

Sim	Não

2. Se sim, escreva quando, onde e as razões que o levaram a frequentar essa acção de formação.

3. Assinale com X o nível de interesse com que encara a acção de formação sobre IE.

Nulo	Reduzido	Satisfatório	Elevado	Muito elevado

4. Assinala com X as principais razões que determinaram a sua inscrição na acção de formação:

	1	2	3	4	5
Melhorar o desempenho das funções e aumentar a produtividade					
Adquirir ou actualizar conhecimentos na área da Inteligência Emocional					
Satisfazer a curiosidade e interesse pessoal acerca do tema					
Resolver problemas concretos da sua Instituição ou Serviço					
Obter maior reconhecimento social e profissional perante camaradas e superiores					
Obter melhores resultados na avaliação de desempenho					
Melhorar as relações sociais de trabalho					
Partilhar experiências no seio do grupo de formação					
Enriquecer o curriculum vitae					
Contribuir para a obtenção de um aumento salarial					
Progredir na carreira					
Outra. Qual?					

5. Obteve apoio por parte do (s) seu (s) superior (es) hierárquico (s) para a frequência da acção de formação?

Sim	Não

6. Se sim, assinale com X o tipo de apoio que recebeu:

	1	2	3	4	5
Incentivo para a frequência da acção de formação					
Interesse sobre o conteúdo da acção de formação					
Definição de objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação					
Reuniões de trabalho contemplando os possíveis contributos da acção de formação					
Outra. Qual?					

7. Obteve apoio por parte dos seus camaradas para a frequência da acção de formação?

Sim	Não

8. Se sim, assinale com X o tipo de apoio que recebeu:

	1	2	3	4	5
Incentivo para a frequência da acção de formação					
Interesse sobre o conteúdo da acção de formação					
Definição de objectivos relacionados com o conteúdo da acção de formação					
Outra. Qual?					

9. Assinale com X o contributo que espera que a acção de formação tenha na melhoria do desempenho das suas funções:

Nulo	Reduzido	Satisfatório	Elevado	Muito elevado

10. Assinale com X os principais factores que considera poderem vir a favorecer a aplicação das aprendizagens efectuadas na acção de formação no desempenho das suas funções:

	1	2	3	4	5
Receptividade por parte do superior (es) hierárquico (s)					
Receptividade por parte dos camaradas					
Abertura à mudança da Instituição ou Serviço					
Capacidade pessoal de aplicação prática das aprendizagens					
Apresentação de situações que requeiram a aplicação de conhecimentos relacionados com a temática da acção de formação					
Outra. Qual?					

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo B - Resultados Questionário Expectativas

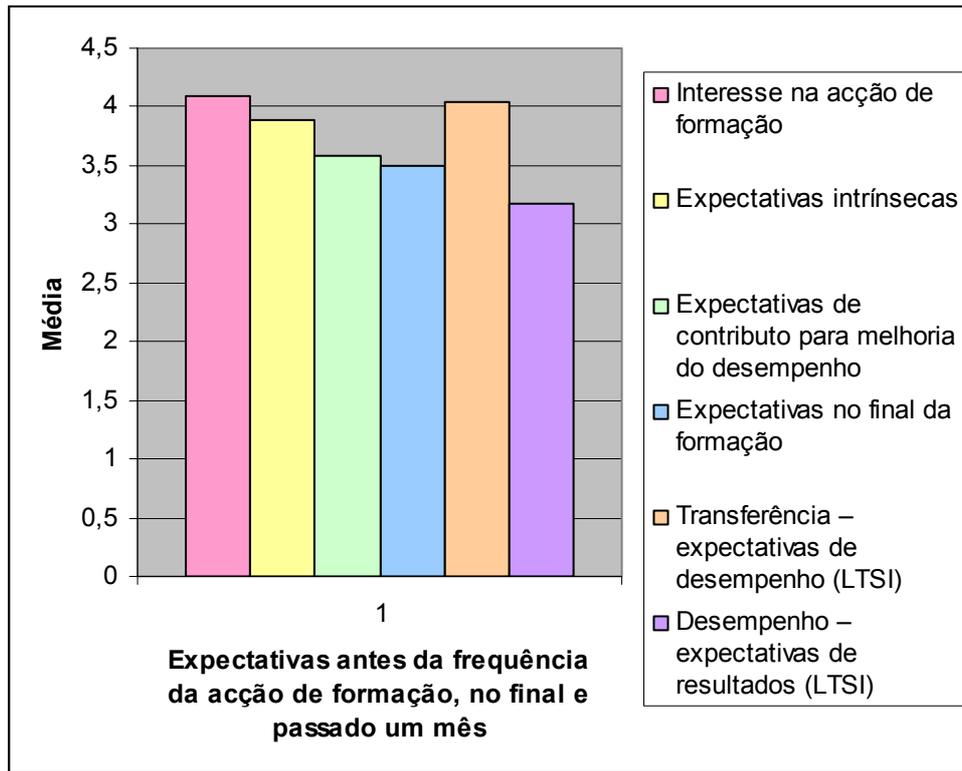


Gráfico I – Análise comparativa das expectativas antes da frequência da acção de formação, no final e passado um mês.

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	UNID	POSTES	PE	FUNC	IDAD	AB	LI	P1	P2	P3	P4a	P4b	P4c	P4d	P4e	P4f	P4g	P4h	P4i	EI	P4j	P4k	EE	P4l	P5	P6a	P6b	P6c	P6d	P6e	SOMA P6	P7
1	1	4	2	4	3	1	2	0	5	4	5	5	3	3	4	5	3	3	3,89	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
2	1	3	2	3	2	2	2	0	4	5	5	3	3	1	3	4	2	4	3,33	1	3	2	0	1	5	3	1	1	0	2,5	1	
3	1	2	3	2	1	3	2	0	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4,33	3	3	3	0	1	4	3	2	2	0	2,75	1	
4	1	3	2	3	2	3	2	0	4	3	4	4	4	3	3	4	2	2	3,22	1	3	2	0	1	4	4	3	4	0	3,75	2	
5	1	4	2	4	3	3	2	0	4	4	4	4	3	1	4	3	2	1	2,89	1	1	1	0	1	4	4	3	3	0	3,5	2	
6	1	2	2	2	2	3	2	0	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00	3	4	3,5	0	1	4	4	4	4	0	4	1	
7	1	3	2	3	3	1	2	0	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	3,56	1	1	1	0	1	3	1	1	1	0	1,5	2	
8	1	4	2	4	3	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3,56	2	2	2	0	1	3	3	2	2	0	2,5	2	
9	1	2	2	2	1	3	2	0	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3,78	3	3	3	0	1	3	3	3	3	0	3	2	
10	2	4	2	4	3	3	2	0	4	4	4	3	4	1	3	4	3	3	3,22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	5	1	2	
11	2	2	2	2	1	1	2	0	5	4	5	4	5	5	4	4	4	2	4,11	1	4	2,5	0	1	3	4	4	4	0	3,75	2	
12	1	2	2	2	1	3	2	0	4	4	5	5	3	3	3	4	4	4	3,89	3	3	3	0	1	4	3	3	3	0	3,25	1	
13	1	3	2	3	3	1	1	1	5	5	5	3	4	2	4	5	4	2	3,78	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
14	1	2	2	2	1	3	2	0	3	5	5	5	4	2	3	5	3	3	3,89	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	
15	3	4	3	4	3	3	2	0	4	5	4	5	5	3	5	5	5	3	4,44	1	1	1	0	1	1	5	1	1	0	2	2	
16	4	4	2	4	3	1	2	0	4	2	5	5	2	3	2	4	4	4	3,44	1	1	1	0	1	4	4	2	2	0	3	1	
17	4	2	2	2	3	1	2	0	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3,56	2	2	2	0	1	3	3	2	2	0	2,5	2	
18	4	2	2	2	2	3	2	0	4	4	2	5	4	1	4	5	3	3	3,44	3	2	2,5	0	1	4	3	3	2	0	3	2	
19	4	4	2	4	3	3	2	0	4	3	5	4	3	2	2	4	2	3	3,11	1	1	1	0	1	4	3	3	1	0	2,75	1	
20	4	1	1	1	4	3	2	0	4	4	5	5	1	1	1	3	3	1	2,67	1	1	1	0	1	5	3	1	1	0	2,5	1	
21	4	3	2	3	2	2	2	0	4	5	3	4	1	1	1	1	2	1	2,11	1	1	1	0	1	4	4	2	1	0	2,75	2	
22	4	2	3	2	1	3	2	0	4	4	5	1	4	1	1	5	1	1	2,56	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	
									4,09	4,55	4,80	4,55	3,70	2,70	3,60	4,40	3,60	3,10	3,89	1,80	2,15	1,98	0,00	1,30	3,50	3,22	2,28	2,11	0,28	2,78		
									0,43	0,77	0,85	0,99	1,09	1,30	1,20	0,98	1,08	1,14	0,66	0,85	1,05	0,84	0,00	0,39	1,70	1,56	1,28	1,32	1,07	1,30		

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

P8a	P8b	P8c	P8d	SOMA P8	P9	P10a	P10b	SOMA a+b	P10c	P10d	P10e	P10f
0	0	0	0	0,00	4	3	3	3	1	4	4	0
4	4	1	0	3,00	3	3	3	3	3	4	3	0
4	4	3	0	3,67	4	4	4	4	3	5	4	0
0	0	0	0	0,00	4	3	4	3,5	4	5	5	0
0	0	0	0	0,00	3	1	1	1	1	4	4	0
4	4	4	0	4,00	5	5	5	5	5	5	5	0
0	0	0	0	0,00	4	3	3	3	5	4	4	0
0	0	0	0	0,00	4	3	3	3	3	4	4	0
0	0	0	0	0,00	4	4	4	4	3	4	4	0
0	0	0	0	0,00	3	3	3	3	2	4	3	0
0	0	0	0	0,00	4	4	2	3	3	4	3	0
4	4	3	0	3,67	4	3	4	3,5	4	4	4	0
0	0	0	0	0,00	2	3	3	3	4	5	5	0
5	5	2	0	4,00	4	4	5	4,5	5	5	5	0
1	5	1	0	2,33	4	4	4	4	4	5	5	0
4	4	2	0	3,33	2	2	2	2	2	3	3	0
0	0	0	0	0,00	4	3	3	3	3	4	4	0
0	0	0	0	0,00	4	4	3	3,5	4	4	4	0
5	5	4	0	4,67	4	4	4	4	5	3	4	0
3	3	1	0	2,33	3	3	3	3	1	3	3	0
0	0	0	0	0,00	2	1	1	1	1	3	3	0
4	5	1	0	3,33	4	1	1	1	1	4	5	0
3,80	4,30	2,20	0,00	3,43	3,59	3,09	3,09	3,09	3,05	4,09	4,00	
2,07	2,24	1,38	0,00	1,82	0,80	1,06	1,15	1,06	1,43	0,68	0,76	

Anexo C - Questionário Satisfação da Formação

**FICHA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
PELOS FORMANDOS**

Curso: _____	Data: _____
Nome: _____	NIP: _____
Posto: _____ Especialidade: _____ Função: _____	Unidade: _____
Idade: _____	Habilitações Literárias: _____

A sua opinião sobre a Acção de Formação que frequentou é de extrema importância para que se possa proceder a uma apreciação crítica, e melhorar, a forma como esta foi concebida, organizada e ministrada. Assim, solicitamos-lhe que responda às questões, colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor corresponda à sua opinião, mediante a escala apresentada. O seu contributo reveste-se da maior importância para melhorar a eficácia das futuras Formações. Todas as informações disponibilizadas serão consideradas confidenciais.

1 – Relativamente aos **Objectivos da Formação** que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Conhecimento prévio dos objectivos da formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clareza dos objectivos apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concretização na prática dos objectivos propostos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Relativamente ao **Conteúdo Programático** da Formação que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Compreensão do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actualidade do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sequência/encadeamento pedagógico do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - Relativamente à **Organização e Apoio à Actividade Formativa** da DINST expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Acompanhamento e apoio logístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolução de dúvidas/problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Relativamente aos **Espaços, Equipamentos e Material da Formação** expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Utilização de auxiliares pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibilização de equipamentos e materiais para trabalho prático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições ambientais e de segurança das instalações e espaços de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – De forma geral o expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Expectativas satisfeitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência da Acção para o desempenho das funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nível de conhecimento e auto-confiança adquirido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – Indique e comente **dois aspectos positivos** relativamente à Formação:

7 – Indique e comente **dois aspectos menos positivos** relativamente à Formação:

8 – Refira **dificuldades** sentidas durante a Formação:

10 – Indique **sugestões ou alterações** que considera pertinentes para futuras Formações neste âmbito:

11 – Outros **comentários**:

A DINST agradece a sua colaboração!

Anexo D - Resultados Questionário Satisfação da Formação

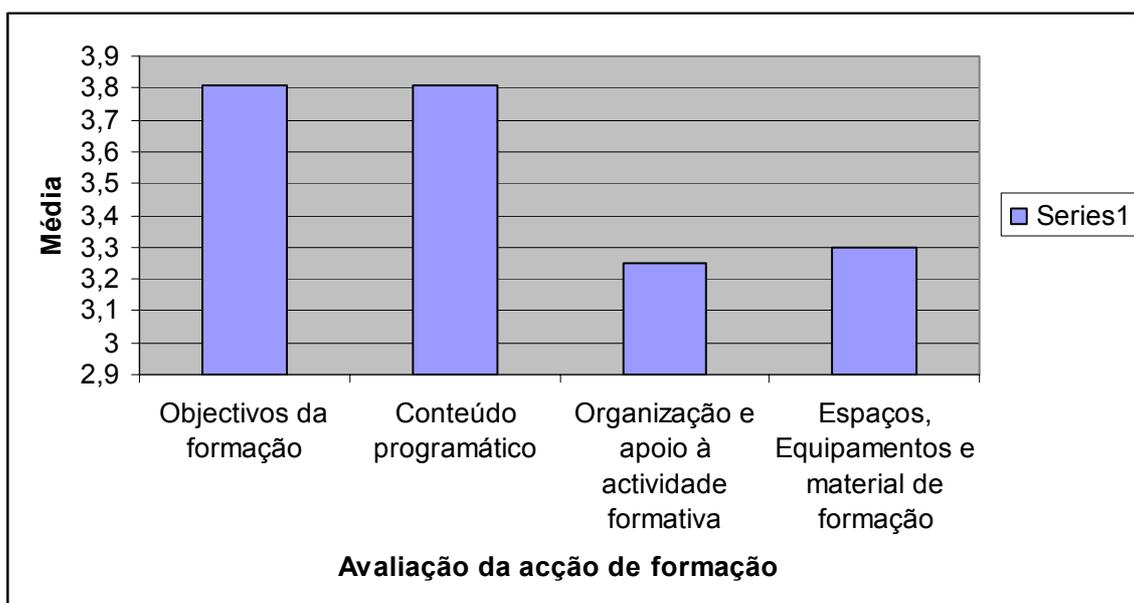


Gráfico II – Resultado da avaliação da formação.

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	UNID	POSTES	SPE	FUNC	IDAD	AB	LI	P1a	P1b	P1c	SOMA P1	P2a	P2b	P2c	P2d	P2e	SOMA P2	P3a	P3b	SOMA P3	P4a	P4b	P4c	SOMA P4	P5a	P5b	P5c
1	1	4	2	4	3	1	3	4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,00	3	3	3
2	1	3	2	3	2	2	3	4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	4	3	3
3	1	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3,00	4	4	3	3	4	3,6	3	3	3	4	4	3	3,67	4	4	4
4	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3,00	4	3	4	4	3	3,6	3	3	3	3	3	2	2,67	3	3	3
5	1	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4,00	4	4	4
6	1	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3,33	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,00	4	4	4
7	1	3	2	3	3	1	3	4	4	4	3,67	3	4	4	3	4	3,6	3	3	3	4	4	4	4,00	3	4	3
8	1	4	2	4	3	1	3	4	4	4	3,67	4	4	4	3	3	3,6	4	4	4	3	3	3	3,00	3	4	3
9	1	2	2	2	1	3	4	4	4	4	4,00	4	3	4	3	4	3,6	4	4	4	4	3	4	3,67	4	4	4
10	2	4	2	4	3	3	3	4	4	4	3,67	3	4	4	3	4	3,6	3	3	3	3	3	4	3,33	3	3	3
11	2	2	2	2	1	1	4	4	4	3	3,67	4	4	4	3	3	3,6	3	3	3	3	3	3	3,00	3	3	4
12	1	2	2	2	1	3	4	3	4	4	3,67	4	4	4	3	3	3,6	3	3	3	3	3	4	3,33	4	4	4
13	1	3	2	3	3	1	3	4	4	4	3,67	4	4	3	4	4	3,8	3	3	3	3	3	3	3,00	4	4	4
14	1	2	2	2	1	3	3	4	3	3	3,33	3	4	3	3	3	3,2	3	3	3	3	3	3	3,00	3	4	3
15	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	4	4	4
16	4	4	2	4	3	1	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3,67	4	4	4
17	4	2	2	2	3	1	3	4	4	4	3,67	3	4	4	4	4	3,8	3	3	3	3	3	3	3,00	3	4	3
18	4	2	2	2	2	3	3	4	4	4	3,67	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,00	3	4	3
19	4	4	2	4	3	3	4	3	3	3	3,33	4	4	3	4	4	3,8	3	3	3	4	3	3	3,33	4	4	3
20	4	1	1	1	4	3	3	3	3	3	3,00	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,00	3	3	3
21	4	3	2	3	2	2	3	4	4	4	3,67	4	3	3	4	4	3,6	4	4	4	3	3	3	3,00	3	3	3
22	4	2	3	2	1	3	3	4	3	3	3,33	3	4	4	2	3	3,2	4	3	3,5	2	4	3	3,00	4	4	3
						Média	3,36	3,73	3,64		3,58	3,73	3,82	3,73	3,50	3,68	3,69	3,27	3,23	3,25	3,32	3,32	3,27	3,30	3,50	3,68	3,41
						Desv	0,49	0,46	0,49		0,31	0,46	0,39	0,46	0,60	0,48	0,29	0,46	0,43	0,43	0,57	0,48	0,55	0,42	0,51	0,48	0,50

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

P6a	P6b	P6c	P6d	P6e	P6f	P7a	P7b	P8	P9a	P9b	P9c
0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
0	0	3	4	0	0	1	0	0	1	0	0
1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	5	1	0	0	0	1	0	0
1	0	0	0	5	0	1	0	1	1	0	1
0	0	0	0	5	6	0	0	0	1	0	0
1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	3	0	0	6	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	6	0	0	1	0	0	0
1	0	3	0	0	6	1	0	1	0	0	0
0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0
0	0	3	0	0	6	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	2	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	4	0	0	0	2	0	0	0	0
respostas abertas											

Respostas Abertas												
P6												
Aspectos positivos			Código	Frequência	ID							
Conteúdo interessante e actual			1	8	22	19	16	12	8	6	4	2
Permitir a reflexão			2	6	21	14	13	9	8	1		
Método participativo e exemplos práticos			3	6	19	15	12	10	5	3		
Formadora competente			4	4	22	4	3	1				
Passível de aplicação no dia a dia			5	5	17	6	7	5	2			
Clareza na comunicação e abordagem dos assuntos			6	4	15	11	10	7				
P7												
Aspectos negativos			Código	Frequência	ID							
Tempo de formação curto			1	7	19	14	12	10	6	5	3	
P8												
Dificuldades			Código	Frequência	ID							
Dificuldades de aplicação no contexto real de trabalho			1	2	11	6						
P9												
Sugestões			Código	Frequência	ID							
Aumentar a duração da acção de formação			1	6	12	14	7	6	5	3		
Proporcionar anualmente esta acção de formação a chefias			2	4	14	17	13	8				
Apresentação de casos práticos para liderar com IE			3	1	6							

Anexo E - Questionário Satisfação do Formador

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO FORMADOR
PELOS FORMANDOS**

Curso: _____	Código: _____	Data: _____
Nome: _____	NIP: _____	
Posto: _____	Especialidade: _____	Função: _____
Unidade: _____		
Idade: _____	Habilitações Literárias: _____	

A sua opinião sobre a Acção de Formação que frequentou é de extrema importância para que se possa proceder a uma apreciação crítica da forma como este foi concebido, organizado e ministrado.
Assim, solicitamos-lhe que responda às questões, colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor corresponda à sua opinião, mediante a escala apresentada.
O seu contributo reveste-se da maior importância para melhorar a eficácia dos futuros cursos.
Todas as informações disponibilizadas serão consideradas confidenciais.

1 – Diga a sua opinião relativamente ao **Desempenho do Formador** a partir dos seguintes itens:

	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Domínio dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criatividade na abordagem dos temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da linguagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilidade de relacionamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de motivação dos formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização de sessões formativas dinâmicas e participativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilização de exemplos práticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolução/esclarecimento de dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A _____ /DINST agradecem a sua colaboração!

Anexo F - Resultados Questionário Satisfação do Formador

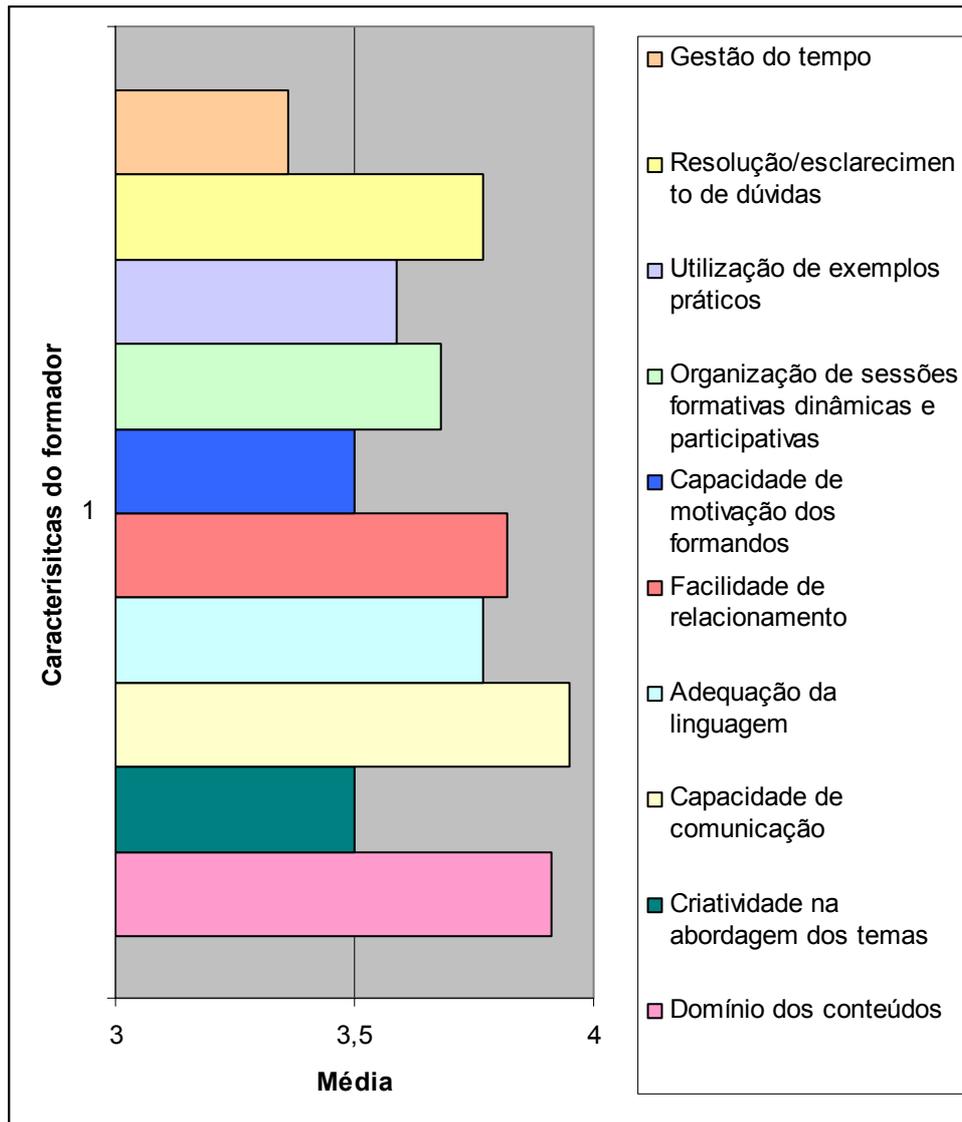


Gráfico III – Resultado da avaliação do desempenho do formador.

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	UNID	POSTES	PEFUN	CIDAD	AB	LI	P1a	P1b	P1c	P1d	P1e	P1f	P1g	P1h	P1i	P1j	Total
1	1	4	2	4	3	1	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3,70
2	1	3	2	3	2	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3,80
3	1	2	3	2	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,80
4	1	3	2	3	2	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3,40
5	1	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
6	1	2	2	2	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3,20
7	1	3	2	3	3	1	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3,60
8	1	4	2	4	3	1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,80
9	1	2	2	2	1	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3,80
10	2	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,90
11	2	2	2	2	1	1	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3,30
12	1	2	2	2	1	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3,70
13	1	3	2	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
14	1	2	2	2	1	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3,10
15	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
16	4	4	2	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
17	4	2	2	2	3	1	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3,80
18	4	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
19	4	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3,60
20	4	1	1	1	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3,50
21	4	3	2	3	2	2	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3,70
22	4	2	3	2	1	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3,40
							3,91	3,50	3,95	3,77	3,82	3,50	3,68	3,59	3,77	3,36	3,69
							0,29	0,51	0,21	0,43	0,39	0,51	0,48	0,50	0,43	0,58	0,27

Anexo G - Questionário LTSI

POR FAVOR PENSE NA ACÇÃO DE FORMAÇÃO "LIDERAR COM INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" QUE FREQUENTOU E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES:					
Indique o número (1,2,3,4,5) para cada item que melhor reflecte a sua opinião sobre a formação					
1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente					
QUESTÃO	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1	Antes de participar na formação, sabia em que medida iria afectar o meu desempenho				
2	Sabia o que esperar da formação antes dela começar				
3	O fluxo de trabalho inerente às minhas funções permite-me experimentar as coisas novas que aprendi				
4	Os meus camaradas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação				
5	O meu superior mostra interesse relativamente ao que aprendi na formação				
6	O meu superior irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao trabalho				
7	O modo como o formador apresentou os casos e exemplos práticos fez-me sentir mais confiante de forma a ser capaz de aplicar o que aprendi no trabalho				
8	A formação contribuiu para melhorar as minhas relações profissionais				
9	Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação/As situações que acontecem no meu dia a dia de trabalho não me permitem aplicar o que aprendi nesta formação				
10	Existem demasiadas coisas a acontecerem neste momento no meu trabalho para que consiga aplicar o que aprendi nesta formação				
11	Os meus camaradas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação				
12	O meu superior opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação				
13	Os casos e situações práticas utilizadas na formação são muito parecidas com aqueles com que me confronto no trabalho				
14	As situações com que me irei deparar irão permitir que seja capaz de aplicar o que aprendi na formação				
15	Ao terminar a formação, mal podia esperar para voltar para o trabalho e aplicar o que aprendi				
16	Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer um esforço adicional que me afastará do trabalho que tenho para fazer				
17	Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação serei repreendido				
18	No trabalho, os meus camaradas esperam que eu utilize o que aprendi durante a formação				
19	O meu superior estabelece objectivos que me encorajam a utilizar o que aprendi na formação no trabalho				
20	As técnicas aprendidas na formação são muito parecidas com aquelas que deveremos utilizar no trabalho				
21	Terei oportunidades para utilizar no meu trabalho o que aprendi nesta formação				
22	A formação que frequentei ajudar-me-á a desempenhar melhor o meu trabalho				
23	Os resultados a esperar desta formação foram clarificados no início da mesma				
24	Utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento				
25	Os meus camaradas são receptivos quando tento utilizar novas competências ou técnicas no trabalho				
26	O meu superior diz-me se estou a fazer um bom trabalho quando utilizo o que aprendi na formação				
27	Gostei da forma como a formação se assemelhou com as minhas situações de trabalho				
28	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função				
29	Fico entusiasmado quando penso em aplicar o que de novo aprendi no meu trabalho				
30	Os militares desta instituição são penalizados por não utilizarem o que aprendem na formação				
31	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso				
32	O meu superior reúne-se regularmente comigo para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao tentar utilizar o que aprendi na formação				
33	O meu superior não irá gostar se eu fizer as coisas da maneira como aprendi nesta formação				
34	Terei tudo o que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação				
35	As situações utilizadas na formação são muito parecidas com aquelas que encontro no meu trabalho				
36	Se eu aplicar com sucesso o que aprendi na formação, irei melhorar as minhas relações profissionais				
37	Se utilizar o que aprendi na formação, ajudar-me-á a obter melhores avaliações de desempenho				

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

38	Quando os militares desta instituição não utilizam o que aprendem na formação são referenciados						
39	O meu superior reúne-se comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendi na formação						
40	O meu superior não acha que esta formação irá ajudar o meu trabalho						
41	Terei condições para experimentar o que aprendi nesta formação no meu trabalho						
42	Existem condições no meu contexto de trabalho para permitir que utilize as competências adquiridas na formação						
43	Se eu aplicar o que aprendi na formação, terei maiores probabilidades de ser considerado um bom líder						
44	Os militares que frequentaram esta formação irão obter várias vantagens quando aplicarem no trabalho as competências recém aprendidas						
45	As situações que me acontecem no dia a dia permitem-me mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi na formação						
46	O meu superior irá contrariar-me se aplicar no trabalho do que aprendi nesta formação						
47	O meu superior ajuda-me a estabelecer objectivos realistas para o desempenho das minhas funções baseado no que aprendi na formação						
48	As actividades e exercícios que o formador utilizou ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho o que aprendi na formação						
49	As contrariedades inerentes às situações do dia a dia do meu trabalho impedir-me-ão de aplicar no trabalho as competências adquiridas na formação						
50	É provável que tenha alguns benefícios se aplicar no meu trabalho as nossas técnicas que aprendi na formação						
51	Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação						
52	O meu superior opor-se-á a que eu utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação						
53	O meu superior utilizaria técnicas diferentes daquelas que eu aprendi na formação						
54	É claro para mim que os responsáveis pela formação compreendem como irei utilizar o que aprendi						
55	As actuais características da minha equipa de trabalho permitem a aplicação adequada dos conhecimentos que aprendi na formação						
56	Antes de frequentar a formação, tinha uma boa ideia de como esta iria contribuir para melhorar o meu desempenho						
57	É mais provável que seja reconhecido(a) pelas pessoas que trabalham comigo se utilizar o que aprendi nesta formação						
58	Gostava que as situações de trabalho se proporcionassem para fazer as coisas como acho que deveriam ser feitas						
59	O meu superior acha que serei menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas na formação						
60	O meu superior acha que estou a ser ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas durante a formação						
61	O formador utilizou muitos exemplos que me mostraram como poderei utilizar o que aprendi no trabalho						
62	Será difícil, dada a natureza das situações do dia a dia do meu trabalho aplicar as técnicas e os conhecimentos que aprendi na formação						

POR FAVOR PENSE NA FORMAÇÃO EM GERAL DA SUA INSTITUIÇÃO E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES:					
Indique o número (1,2,3,4,5) para cada item que melhor reflecte a sua opinião sobre a formação em geral					
1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente					
QUESTÃO	ESCALA				
	1	2	3	4	5
64	A instituição não valoriza realmente o meu desempenho				
65	As pessoas da minha equipa geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que novos métodos aprendidos na formação				
66	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no trabalho				
67	O meu desempenho melhora quando utilizo novas coisas que aprendi				
68	Trabalhadores experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando tentam utilizar as técnicas aprendidas na formação				
69	Nunca duvido da minha capacidade para utilizar o que aprendi na formação no meu trabalho				
70	Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho				
71	As pessoas da minha equipa estão receptivas para mudar a forma como fazem as coisas				
72	Estou certo de que sou capaz de ultrapassar obstáculos no meu trabalho que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos				
73	Na sua maioria, as pessoas que são recompensadas na minha instituição são aquelas que fazem por merecê-lo				
74	As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas				
75	No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis				
76	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, recolho os frutos desse esforço				
77	O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas				
78	As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho				
79	Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade				
80	O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se melhorarem o nosso desempenho				
81	Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudar-me				
82	As pessoas da instituição reparam quando se faz algo bem feito				
83	Após frequentar a formação, recebi <i>feedback</i> das pessoas sobre a forma como apliquei o que aprendi na formação				
84	Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo				
85	Quanto mais aplico no meu trabalho o que aprendi, melhor é o meu desempenho				
86	As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu comportamento no trabalho				
87	Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho				
88	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado por fazer um bom trabalho				
89	Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como melhorar o meu comportamento no meu trabalho				

Anexo H - Resultados Questionário LTSI

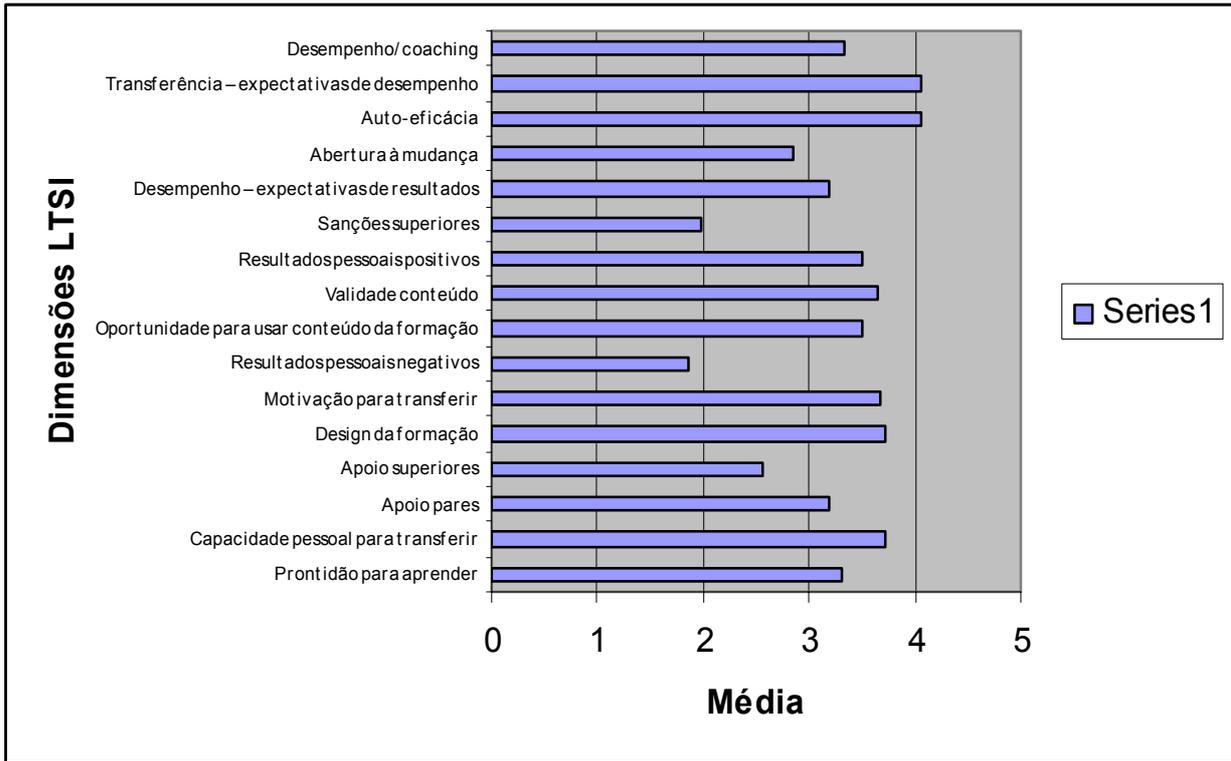


Gráfico IV – Resultados obtidos nas dimensões do LTSI

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	L18	L19	L20	L21	L22	L23	L24	L25	L26	L27	L28	L29	L30	L31	L32	L33	L34	L35
1	3	3	4	3	3	2	4	4	1	1	3	1	3	4	2	1	1	3	3	4	4	5	4	1	4	3	4	4	3	2	2	2	1	3	4
2	2	2	4	2	2	2	4	4	2	1	4	2	3	3	4	2	2	3	2	3	4	4	2	1	4	2	3	4	4	2	2	1	2	4	3
3	3	2	3	2	3	1	4	4	2	2	2	1	4	4	4	1	1	2	1	5	4	4	4	1	3	3	5	4	3	1	1	1	1	4	5
4	3	3	4	3	4	1	3	4	4	4	3	1	1	4	2	2	1	3	2	2	4	4	3	1	3	3	1	3	2	1	2	2	2	2	2
5	4	4	4	3	3	3	4	4	1	2	3	2	4	4	3	3	1	3	2	4	4	4	3	1	3	2	4	2	2	4	1	1	2	1	2
6	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	3	3	4	4
7	4	4	4	2	4	1	4	4	3	2	4	1	3	4	2	4	2	4	2	4	4	4	4	1	4	4	4	3	4	2	1	1	1	2	4
8	4	3	5	3	4	2	4	4	2	2	3	2	4	4	3	2	2	3	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	3	3	2	3	4
9	3	3	4	3	4	3	4	4	2	2	3	2	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	3	2	3	4
10	3	2	4	4	2	1	4	4	1	3	2	1	4	4	2	1	1	3	3	4	4	5	4	1	3	2	4	4	3	2	2	1	1	4	4
11	4	3	4	3	3	3	4	5	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	4	4	4	4	1	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3
12	3	4	4	3	3	2	4	4	2	3	3	3	4	4	3	3	1	3	3	4	4	3	4	1	2	3	3	3	4	1	1	3	2	3	3
13	3	4	5	3	3	2	4	5	1	1	3	3	4	5	3	2	3	2	2	3	4	4	3	3	4	3	3	5	3	1	1	1	3	3	5
14	3	3	4	3	4	3	4	4	2	2	3	2	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	3	2	3	4
15	4	4	5	5	5	1	5	5	1	1	5	1	5	5	5	1	1	4	5	5	5	5	4	3	3	3	5	5	5	3	3	3	1	5	5
16	3	3	2	2	2	2	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	4	2	2	4	1	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
17	4	4	4	3	3	4	4	5	2	2	3	1	4	4	1	1	3	3	3	4	5	5	4	1	3	3	4	3	5	3	3	3	3	3	4
18	4	2	4	4	2	2	5	5	1	2	3	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4
19	4	4	5	3	3	2	5	4	1	1	3	2	3	3	3	1	1	3	3	3	5	4	4	1	5	2	4	5	3	1	1	1	1	2	3
20	3	3	5	5	5	1	4	4	4	4	4	1	4	4	5	1	1	3	3	4	4	4	5	1	4	5	4	4	4	3	2	4	1	5	4
21	4	4	4	3	3	3	4	4	1	2	3	2	4	4	3	3	1	3	2	4	4	4	3	1	3	2	4	2	2	4	1	1	2	1	2
22	3	3	4	4	2	3	5	4	1	2	3	1	3	2	4	1	1	3	2	4	4	5	4	1	4	3	4	3	4	1	1	1	1	3	3

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

L36	L37	L38	L39	L40	L41	L42	L43	L44	L45	L46	L47	L48	L49	L50	L51	L52	L53	L54	L55	L56	L57	L58	L59	L60	L61	L62	L63	L64	L65	L66	L67	L68	L69	L70	L71
5	4	2	2	3	4	5	5	5	4	1	2	4	2	5	2	1	3	3	4	3	4	2	1	1	4	2		2	2	4	4	1	4	4	4
4	4	2	2	3	4	4	4	4	4	1	2	4	3	4	2	2	3	4	4	4	4	2	2	2	4	2		2	2	4	4	2	4	4	4
5	5	1	1	3	3	3	4	4	3	1	1	4	3	4	2	1	3	3	2	3	4	4	1	1	5	3		3	4	4	4	3	4	5	2
4	1	2	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	4	4	4	2	2	4	3	3	3	5	1	1	2	4		4	4	4	4	2	4	3	4
4	4	2	1	3	5	5	3	4	4	3	2	4	2	4	2	3	5	3	4	3	4	4	3	3	4	2		4	3	5	4	3	3	4	4
4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3		2	2	4	4	2	4	4	4
4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	2	3	4	2	4	2	2	3	3	4	3	4	2	2	2	4	2		2	2	4	4	2	2	4	4
4	4	2	3	2	4	4	4	3	3	2	3	4	2	4	2	2	3	3	4	4	4	4	2	2	3	2		2	3	4	3	2	4	4	3
4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	2	3	4	2	4	2	2	3	3	4	3	4	3	2	2	4	3		3	3	4	3	2	4	4	4
4	5	2	1	1	4	4	4	2	4	1	2	4	2	2	2	1	2	3	4	4	3	3	1	1	4	2		2	2	4	4	1	5	4	4
3	4	2	2	2	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	3	2	4	3	3	3	3	3	2	2	4	3		3	3	4	4	3	4	4	3
4	3	1	3	3	4	4	3	4	3	1	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4	2	3	1	1	4	3		2	3	4	3	2	4	4	4
5	4	1	1	3	4	5	4	4	4	3	3	4	2	4	2	2	3	3	4	4	3	2	2	3	4	2		3	2	5	4	2	4	4	4
4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	2	3	4	2	4	2	2	3	3	4	3	4	3	2	2	4	3		3	3	4	3	2	4	4	4
5	5	3	3	1	5	5	5	5	5	3	3	5	1	5	1	1	3	5	5	4	5	5	1	1	5	1		2	1	5	5	1	4	5	5
2	2	1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	4	1	1	4	4		2	3	4	4	1	4	5	4
4	4	3	3	3	3	4	4	1	1	3	3	4	1	4	2	2	2	4	3	4	3	4	1	1	3	4		4	3	4	4	3	3	4	4
4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	2	2	4	2	4	2	2	2	3	4	2	4	4	2	2	4	2		3	2	4	4	2	4	4	4
4	3	2	1	1	2	5	4	4	4	1	1	3	2	4	2	1	2	4	3	3	4	3	1	1	4	5		1	3	4	4	1	3	5	4
4	3	1	2	1	5	5	4	4	4	1	4	4	2	4	4	1	1	2	5	3	5	3	1	1	5	2		1	4	5	4	1	5	5	3
4	4	2	1	3	5	5	3	4	4	3	2	4	2	4	2	3	5	3	4	3	4	4	3	3	4	2		4	3	5	4	3	3	4	4
5	3	1	1	3	4	4	4	5	5	2	2	4	2	4	3	1	3	3	4	4	5	4	1	1	1	1		3	3	4	5	1	4	4	3

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

L72	L73	L74	L75	L76	L77	L78	L79	L80	L81	L82	L83	L84	L85	L86	L87	L88	L89
4	3	2	4	4	2	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3
4	2	4	4	4	2	4	4	4	3	2	4	2	5	2	4	4	4
3	3	4	3	3	4	2	4	2	3	2	2	2	4	2	4	1	2
3	1	2	4	3	2	3	3	4	4	2	3	4	4	3	3	1	3
4	1	3	4	1	2	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	1	2
4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4
3	2	2	4	3	2	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2
4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	4	4	2	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3
4	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3	2	3	4	2	3	2	2
4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2
4	3	2	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	2	4	3
4	1	2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	3
4	3	2	4	4	2	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3
4	4	1	5	5	1	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4
4	3	2	3	4	2	3	4	4	4	4	2	3	4	4	3	2	3
4	3	2	4	2	2	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3	2	2
4	3	2	4	4	2	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4
4	3	2	3	2	3	3	5	4	3	3	3	4	5	4	3	3	4
4	3	2	5	5	3	5	5	4	5	3	1	5	5	5	5	2	5
4	1	3	4	1	2	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	1	2
4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3	4	4	3	2	3

Resultados por dimensão

ID	Pontidão para aprender					Capacidade pessoal para transferir									Apoio Pares							Apoio Superiores							Design da formação				
	L1	L2	L23	L56		L3	L9	L10	L16	L45	L51	L58	L4		L11	L18	L25	L5	L19	L26		L32	L39	L47	L7	L48	L54		L61				
1	3	3	4	3	3,25	4	5	5	5	4	4	4	4,43	3	3	3	4	3,25	3	3	3	2	2	2	2,50	4	4	3	4	3,75			
2	2	2	2	4	2,50	4	4	5	4	4	4	4	4,14	2	4	3	4	3,25	2	2	2	1	2	2	1,83	4	4	4	4	4,00			
3	3	2	4	3	3,00	3	4	4	5	3	4	2	3,57	2	2	2	3	2,25	3	1	3	1	1	1	1,67	4	4	3	5	4,00			
4	3	3	3	3	3,00	4	2	2	4	4	2	1	2,71	3	3	3	3	3,00	4	2	3	2	2	2	2,50	3	2	4	2	2,75			
5	4	4	3	3	3,50	4	5	4	3	4	4	2	3,71	3	3	3	3	3,00	3	2	2	1	1	2	1,83	4	4	3	4	3,75			
6	4	4	4	4	4,00	4	4	4	4	4	3	2	3,57	4	4	4	4	4,00	4	3	3	3	3	4	3,33	4	4	3	4	3,75			
7	4	4	4	3	3,75	4	3	4	2	4	4	4	3,57	2	4	4	4	3,50	4	2	4	1	1	3	2,50	4	4	3	4	3,75			
8	4	3	4	4	3,75	5	4	4	4	3	4	2	3,71	3	3	3	3	3,00	4	3	3	3	3	3	3,17	4	4	3	3	3,50			
9	3	3	4	3	3,25	4	4	4	3	4	4	3	3,71	3	3	3	3	3,00	4	4	3	3	3	3	3,33	4	4	3	4	3,75			
10	3	2	4	4	3,25	4	5	3	5	4	4	3	4,00	4	2	3	3	3,00	2	3	2	1	1	2	1,83	4	4	3	4	3,75			
11	4	3	4	3	3,50	4	3	3	4	3	3	3	3,29	3	3	3	4	3,25	3	3	3	3	2	2	2,67	4	3	3	4	3,50			
12	3	4	4	4	3,75	4	4	3	3	3	4	3	3,43	3	3	3	2	2,75	3	3	3	3	3	3	3,00	4	4	4	4	4,00			
13	3	4	3	4	3,50	5	5	5	4	4	4	4	4,43	3	3	2	4	3,00	3	2	3	1	1	3	2,17	4	4	3	4	3,75			
14	3	3	4	3	3,25	4	4	4	3	4	4	3	3,71	3	3	3	3	3,00	4	4	3	3	3	3	3,33	4	4	3	4	3,75			
15	4	4	4	4	4,00	5	5	5	5	5	5	1	4,43	5	5	4	3	4,25	5	5	3	3	3	3	3,67	5	5	5	5	5,00			
16	3	3	4	2	3,00	2	2	4	4	2	4	2	2,86	2	2	2	3	2,25	2	2	2	1	2	2	1,83	4	2	2	4	3,00			
17	4	4	4	4	4,00	4	4	4	5	1	4	2	3,43	3	3	3	3	3,00	3	3	3	3	3	3	3,00	4	4	4	3	3,75			
18	4	2	3	2	2,75	4	5	4	4	4	4	2	3,86	4	3	4	4	3,75	2	4	4	2	2	2	2,67	5	4	3	4	4,00			
19	4	4	4	3	3,75	5	5	5	5	4	4	3	4,43	3	3	3	5	3,50	3	3	2	1	1	1	1,83	5	3	4	4	4,00			
20	3	3	5	3	3,50	5	2	2	5	4	2	3	3,29	5	4	3	4	4,00	5	3	5	4	2	4	3,83	4	4	2	5	3,75			
21	4	4	3	3	3,50	4	5	4	3	4	4	2	3,71	3	3	3	3	3,00	3	2	2	1	1	2	1,83	4	4	3	4	3,75			
22	3	3	4	4	3,50	4	5	4	5	5	3	2	4,00	4	3	3	4	3,50	2	2	3	1	1	2	1,83	5	4	3	1	3,25			
Média					3,42								3,73					3,20							2,55					3,74			
Desvio p					0,40								0,47					0,50							0,69					0,43			

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

Motivação para transferir				Resultados p. negativos				Oportunidade para usar conteúdo da formação								Validade conteúdo					Resultados p. positivos												
L8	L15	L22	L29	L17	L30	L31	L38	L14	L21	L34	L41	L42	L49	L55	L62	L20	L13	L27	L28	L35	L24	L36	L37	L43	L44	L50	L57						
4	2	5	3	3,50	1	2	2	2	1,75	4	4	3	4	5	2	4	4	3,75	4	3	4	4	4	3,80	1	5	4	5	5	5	4	4,14	
4	4	4	4	4,00	2	2	2	2	2,00	3	4	4	4	4	3	4	4	3,75	3	3	3	4	3	3,20	1	4	4	4	4	4	4	3,57	
4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1,00	4	4	4	3	3	3	2	3	3,25	5	4	5	4	5	4,60	1	5	5	4	4	4	4	3,86	
4	2	4	2	3,00	1	1	2	2	1,50	4	4	2	2	2	4	3	2	2,88	2	1	1	3	2	1,80	1	4	1	4	2	4	3	2,71	
4	3	4	2	3,25	1	4	1	2	2,00	4	4	1	5	5	2	4	4	3,63	4	4	4	2	2	3,20	1	4	4	3	4	4	4	3,43	
4	4	4	4	4,00	3	2	3	3	2,75	4	4	4	4	4	3	4	3	3,75	4	4	4	4	4	4,00	3	4	4	4	4	4	4	3,86	
4	2	4	4	3,50	2	2	1	2	1,75	4	4	2	4	4	2	4	4	3,50	4	3	4	3	4	3,60	1	4	4	4	4	4	4	3,57	
4	3	4	4	3,75	2	3	3	2	2,50	4	4	3	4	4	2	4	4	3,63	4	4	4	4	4	4,00	2	4	4	4	3	4	4	3,57	
4	3	4	3	3,50	2	2	2	3	2,25	4	4	3	4	4	2	4	3	3,50	4	4	4	4	4	4,00	3	4	4	4	4	4	4	3,86	
4	2	5	3	3,50	1	2	2	2	1,75	4	4	4	4	4	2	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4,00	1	4	5	4	2	2	3	3,00	
5	3	4	3	3,75	2	2	2	2	2,00	3	4	3	3	3	3	3	3	3,13	4	3	3	3	3	3,20	1	3	4	4	3	4	3	3,14	
4	3	3	4	3,50	1	1	1	1	1,00	4	4	3	4	4	3	4	3	3,63	4	4	3	3	3	3,40	1	4	3	3	4	3	2	2,86	
5	3	4	3	3,75	3	1	1	1	1,50	5	4	3	4	5	2	4	4	3,88	3	4	3	5	5	4,00	3	5	4	4	4	4	4	3,86	
4	3	4	3	3,50	2	2	2	3	2,25	4	4	3	4	4	2	4	3	3,50	4	4	4	4	4	4,00	3	4	4	4	4	4	4	3,86	
5	5	5	5	5,00	1	3	3	3	2,50	5	5	5	5	5	1	5	5	4,50	5	5	5	5	5	5,00	3	5	5	5	5	5	5	5	4,71
3	2	2	2	2,25	1	2	1	1	1,25	2	2	2	2	2	2	1	2	1,88	4	2	2	2	2	2,40	1	2	2	2	2	3	2	2,00	
5	1	5	5	4,00	3	3	3	3	3,00	4	5	3	3	4	1	3	2	3,13	4	4	4	3	4	3,80	1	4	4	4	1	4	3	3,00	
5	4	4	4	4,25	2	2	2	2	2,00	4	4	4	4	4	2	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4,00	2	4	4	4	4	4	4	4	3,71
4	3	4	3	3,50	1	1	1	2	1,25	3	5	2	2	5	2	3	1	2,88	3	3	4	5	3	3,60	1	4	3	4	4	4	4	4	3,43
4	5	4	4	4,25	1	3	2	1	1,75	4	4	5	5	5	2	5	4	4,25	4	4	4	4	4	4,00	1	4	3	4	4	4	5	3,57	
4	3	4	2	3,25	1	4	1	2	2,00	4	4	1	5	5	2	4	4	3,63	4	4	4	2	2	3,20	1	4	4	3	4	4	4	4	3,43
4	4	5	4	4,25	1	1	1	1	1,00	2	4	3	4	4	2	4	5	3,50	4	3	4	3	3	3,40	1	5	3	4	5	4	5	3,86	
				3,68					1,85									3,50						3,65	1,5	4,1	3,7	3,9	3,6	3,9	3,7	3,50	
				0,54					0,56									0,53						0,68									0,56

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

Sanções superiores										Compromisso -expectativas de resultados					Resistência/Abertura à mudança						Auto-eficácia						
L33	L6	L12	L40	L46	L52	L53	L59	L60		L64	L73	L76	L82	L88		L65	L68	L71	L74	L77	L80		L66	L69	L72	L75	
1	2	1	3	1	1	3	1	1	1,56	4	3	4	4	3	3,60	2	1	4	2	2	4	2,50	4	4	4	4	4,00
2	2	2	3	1	2	3	2	2	2,11	4	4	4	2	4	3,60	2	2	4	4	2	4	3,00	4	4	4	4	4,00
1	1	1	3	1	1	3	1	1	1,44	3	3	3	2	1	2,40	4	3	2	4	4	2	3,17	4	4	3	3	3,50
2	1	1	2	2	2	2	1	1	1,56	2	5	3	2	1	2,60	4	2	4	2	2	4	3,00	4	4	3	4	3,75
2	3	2	3	3	3	5	3	3	3,00	2	5	1	2	1	2,20	3	3	4	3	2	4	3,17	5	3	4	4	4,00
3	4	2	2	3	2	3	3	3	2,78	4	2	4	4	4	3,60	2	2	4	2	4	4	3,00	4	4	4	4	4,00
1	1	1	2	2	2	3	2	2	1,78	4	4	3	4	3	3,60	2	2	4	2	2	3	2,50	4	2	3	4	3,25
2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,11	4	3	4	4	3	3,60	3	2	3	3	3	4	3,00	4	4	4	4	4,00
2	3	2	2	2	2	3	2	2	2,22	3	3	4	4	3	3,40	3	2	4	2	2	4	2,83	4	4	4	4	4,00
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	4	2	4	3	2	3,00	2	1	4	4	2	4	2,83	4	5	4	4	4,25
2	3	2	2	3	2	4	2	2	2,44	3	4	4	2	2	3,00	3	3	3	3	3	4	3,17	4	4	4	4	4,00
2	2	3	3	1	2	3	1	1	2,00	4	3	4	4	4	3,80	3	2	4	2	3	4	3,00	4	4	4	3	3,75
3	2	3	3	3	2	3	2	3	2,67	3	5	4	4	2	3,60	2	2	4	2	2	4	2,67	5	4	4	4	4,25
2	3	2	2	2	2	3	2	2	2,22	3	3	4	4	3	3,40	3	2	4	2	2	4	2,83	4	4	4	4	4,00
1	1	1	1	3	1	3	1	1	1,44	4	2	5	5	5	4,20	1	1	5	1	1	5	2,33	5	4	4	5	4,50
1	2	2	4	2	2	2	1	1	1,89	4	3	4	4	2	3,40	3	1	4	2	2	4	2,67	4	4	4	3	3,75
3	4	1	3	3	2	2	1	1	2,22	2	3	2	4	2	2,60	3	3	4	2	2	4	3,00	4	3	4	4	3,75
2	2	4	2	2	2	2	2	2	2,22	3	3	4	3	3	3,20	2	2	4	2	2	4	2,67	4	4	4	4	4,00
1	2	2	1	1	1	2	1	1	1,33	5	3	2	3	3	3,20	3	1	4	2	3	4	2,83	4	3	4	3	3,50
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	5	3	5	3	2	3,60	4	1	3	2	3	4	2,83	5	5	4	5	4,75
2	3	2	3	3	3	5	3	3	3,00	2	5	1	2	1	2,20	3	3	4	3	2	4	3,17	5	3	4	4	4,00
1	3	1	3	2	1	3	1	1	1,78	3	2	4	3	2	2,80	3	1	3	3	3	4	2,83	4	4	4	4	4,00
1,7	2,2	1,8	2,3	2	1,8	2,9	1,6	1,7	1,99						3,21							2,86					3,95
									0,57						0,54							0,23					0,32

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

Transferência - expectativas				Desempenho/coaching								
L67	L70	L79	L85		L78	L81	L83	L84	L86	L87	L89	
4	4	4	4	4,00	3	3	3	3	3	3	3	3,00
4	4	4	5	4,25	4	3	4	2	2	4	4	3,29
4	5	4	4	4,25	2	3	2	2	2	4	2	2,43
4	3	3	4	3,50	3	4	3	4	3	3	3	3,29
4	4	4	4	4,00	4	4	2	3	4	4	2	3,29
4	4	4	4	4,00	4	4	2	4	4	4	4	3,71
4	4	4	4	4,00	4	4	2	4	4	4	2	3,43
3	4	4	3	3,50	3	3	3	3	3	3	3	3,00
3	4	3	4	3,50	3	4	3	3	3	3	3	3,14
4	4	4	4	4,00	3	3	2	3	2	3	2	2,57
4	4	4	4	4,00	4	4	3	4	4	4	2	3,57
3	4	4	4	3,75	4	3	3	4	3	2	3	3,14
4	4	4	4	4,00	4	4	3	4	4	4	3	3,71
3	4	3	4	3,50	3	4	3	3	3	3	3	3,14
5	5	5	5	5,00	5	5	4	4	5	5	4	4,57
4	5	4	4	4,25	3	4	2	3	4	3	3	3,14
4	4	4	4	4,00	3	4	2	4	4	3	2	3,14
4	4	4	4	4,00	4	4	2	4	4	4	4	3,71
4	5	5	5	4,75	3	3	3	4	4	3	4	3,43
4	5	5	5	4,75	5	5	1	5	5	5	5	4,43
4	4	4	4	4,00	4	4	2	3	4	4	2	3,29
5	4	3	4	4,00	4	3	2	3	4	3	3	3,14
				4,05								3,34
				0,40								0,49

Anexo I - Questionário Superiores

POR FAVOR PENSE NA ACÇÃO DE FORMAÇÃO "LIDERAR COM INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" FREQUENTADA POR UM DOS SEUS SUBORDINADOS E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES:					
Indique o número (1,2,3,4,5) para cada item que melhor reflecte a sua opinião sobre a formação					
1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente					
QUESTÃO	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1	Reuno-me regularmente com o meu subordinado para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao tentar utilizar o que aprendeu na formação				
2	O meu subordinado reúne-se comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendeu na formação				
3	O meu subordinado mostra interesse relativamente ao que aprendeu na formação				
4	Estabeleço objectivos que o encorajam o meu subordinado a utilizar o que aprendeu na formação no trabalho				
5	Digo ao meu subordinado se está a fazer um bom trabalho quando utiliza o que aprendeu na formação				
6	Ajudo o meu subordinado a estabelecer objectivos realistas para o desempenho das suas funções baseado no que aprendeu na formação				
7	Irei contrariar o meu subordinado se aplicar no trabalho o que aprendeu nesta formação				
8	Opor-me-ei a que o meu subordinado utilize as novas técnicas que aprendeu nesta formação				
9	Penso que o meu subordinado será menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas na formação				
10	Oponho-me a que o meu subordinado utilize as técnicas aprendidas na formação				
11	Não irei apreciar o facto do meu subordinado fazer as coisas da maneira como aprendeu nesta formação				
12	Não considero que esta formação irá ajudar o meu subordinado a fazer o seu trabalho				
13	Eu utilizaria técnicas diferentes daquelas que o meu subordinado aprendeu na formação				
14	Penso que o meu subordinado está a ser ineficaz quando utiliza as técnicas aprendidas durante a formação				
15	Sou crítico relativamente à formação que o meu subordinado frequentou				
16	O meu subordinado utiliza técnicas de trabalho diferentes desde que voltou da formação				
17	O meu subordinado alterou a forma de trabalhar desde que voltou da formação				
18	O meu subordinado alterou a forma de gerir o trabalho desde que voltou da formação				

Anexo J - Resultados Questionário Superiores

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	Apoio							Sanções									Mudança comportamento				
	I1	I2	I3	I4	I5	I6		I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15		I14	I15	I16	
1	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	5	1	1	1	5	1,89	3	3	3	3,00
2	4	4	5	4	4	3	4,00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	3	4	4	3,67
3	4	4	4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1,22	3	3	3	3,00
4	2	2	5	4	5	5	3,83	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1,44	5	5	5	5,00
5	5	5	5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1,33	4	4	4	4,00
6	4	4	4	3	3	4	3,67	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1,78	4	3	4	3,67
7	5	5	5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	4	4	4	4,00
8	4	4	4	4	4	4	4,00	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1,67	4	4	4	4,00
9	4	4	4	4	4	4	4,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	3	3	3	3,00
10	5	5	5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	3	3	3	3,00
11	4	4	4	4	4	4	4,00	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	4	4	4	4,00
12	4	4	4	4	4	4	4,00	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2,22	3	3	3	3,00
13	5	5	5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	4	4	4	4,00
14	3	4	4	3	5	3	3,67	3	2	2	1	3	3	3	2	2	2,33	3	3	3	3,00
15	2	3	4	2	4	3	3,00	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	4	4	4	4,00
16	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	5	1	1	1	5	1,89	3	3	3	3,00
17	5	5	5	5	5	5	5,00	4	4	2	2	2	1	3	2	2	2,44	3	3	3	3,00
18	5	5	5	5	5	5	5,00	4	4	2	2	2	1	3	2	2	2,44	3	3	3	3,00
19	5	5	5	5	5	5	5,00	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	3	3	3	3,00
20	2	3	4	2	4	3	3,00	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	4	4	4	4,00
21	3	3	3	3	3	3	3,00	1	1	1	1	5	1	1	1	5	1,89	3	3	3	3,00
22	5	4	5	5	5	5	4,83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	3	3	3	3,00
	3,9	4	4,3	4	4,3	4,1	4,09	1,5	1,5	1,3	1,3	2	1,4	1,9	1,5	2	1,59	3,5	3,5	3,5	3,47
	1,1	0,9	0,7	1	0,8	0,9	0,78	1	0,9	0,5	0,5	1,4	0,7	0,8	0,6	1,3	0,52	0,6	0,6	0,6	0,6

Anexo K - Questionário Pares

POR FAVOR PENSE NA ACÇÃO DE FORMAÇÃO "LIDERAR COM INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" FREQUENTADA POR UM DOS SEUS CAMARADAS E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES:						
Indique o número (1,2,3,4,5) para cada item que melhor reflecte a sua opinião sobre a formação						
1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente						
QUESTÃO		ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Aprecio o facto do meu camarada utilizar as novas competências que adquiriu na formação					
2	Encorajo o meu camarada a utilizar as competências que aprendeu na formação					
3	No trabalho, espero que o meu camarada utilize o que aprendeu durante a formação					
4	Sou receptivo quando o meu camarada tenta aplicar o que aprendeu na formação					
5	Opor-me-ei a que o meu camarada aplique o que aprendeu na formação					
6	Penso que o meu camarada será menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas na formação					
7	Oponho-me a que o meu camarada utilize as técnicas aprendidas na formação					
8	Não irei apreciar o facto do meu camarada fazer as coisas da maneira como aprendeu nesta formação					
9	Não considero que esta formação irá ajudar o meu camarada a fazer o seu trabalho					
10	Eu utilizaria técnicas diferentes daquelas que o meu camarada aprendeu na formação					
11	Penso que o meu camarada está a ser ineficaz quando aplica o que aprendeu na formação					
12	Sou crítico relativamente à formação que o meu camarada frequentou					
13	O meu camarada utiliza técnicas de trabalho diferentes desde que voltou da formação					
14	O meu camarada alterou a forma de trabalhar desde que voltou da formação					
15	O meu camarada alterou a forma de gerir o trabalho desde que voltou da formação					

Anexo L - Resultados Questionário Pares

ID	Apoio					Sanções								Mudança comportamento				
	I1	I2	I3	I4		I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12		I14	I15	I16	
1	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	3	3	1	1,5	3	4	3	3,33
2	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	1,38	3	3	3	3
3	5	5	4	5	4,75	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3
4	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	3	3	1	1,5	3	4	3	3,33
5	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	1,38	3	3	3	3
6	5	5	4	5	4,75	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3
7	4	5	5	5	4,75	3	1	1	1	1	3	3	1	1,75	3	3	3	3
8	5	5	5	5	5	1	3	2	2	2	3	3	1	2,13	3	3	3	3
9	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	1,75	3	3	3	3
10	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	4	3	1,63	4	4	4	4
11	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	3	3	1	1,5	3	4	3	3,33
12	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	3	3	1	1,5	3	4	3	3,33
13	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	1,38	3	3	3	3
14	5	5	4	5	4,75	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3
15	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	1,75	3	3	3	3
16	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	4	3	1,63	4	4	4	4
17	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	3	3	1	1,5	2	4	3	3
18	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	4	3	1,63	4	4	4	4
19	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	1,75	3	3	3	3
20	5	5	4	4	4,5	2	1	1	1	1	3	1	1	1,38	3	3	3	3
21	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
22	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4
23	4	4	5	4	4,25	2	1	2	1	2	2	2	2	1,75	4	4	4	4
24	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	4	3	1,63	4	4	4	4
25	5	4	4	4	4,25	2	2	2	2	2	3	3	1	2,13	2	4	3	3
26	5	5	4	5	4,75	2	2	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3
27	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	1,38	3	3	3	3
28	5	4	4	4	4,25	2	1	1	1	1	3	1	1	1,38	3	3	3	3
29	5	5	4	4	4,5	2	1	1	1	1	3	1	1	1,38	2	2	2	2
30	5	5	4	4	4,5	2	1	1	1	1	3	1	1	1,38	2	2	2	2
31	5	5	5	5	5	4	4	5	4	1	3	3	1	3,13	3	3	3	3
32	5	5	5	5	5	1	3	2	2	2	3	3	1	2,13	2	2	3	2,33
33	4	5	5	5	4,75	3	1	1	1	1	3	3	1	1,75	2	2	3	2,33
34	4	4	4	4	4	3	1	1	1	1	3	3	1	1,75	2	2	3	2,33
35	4	5	5	5	4,75	3	1	1	1	1	3	3	1	1,75	3	3	3	3
36	4	4	5	4	4,25	2	2	2	2	2	3	1	1	1,88	3	4	3	3,33
37	5	5	5	5	5	1	3	2	2	2	3	3	1	2,13	3	3	3	3
38	5	5	4	5	4,75	1	3	1	2	3	3	1	1	1,88	3	3	3	3
39	5	5	4	5	4,75	1	3	1	2	3	3	1	1	1,88	3	3	3	3
40	5	5	5	4	4,75	1	3	1	2	3	3	1	1	1,88	3	3	3	3
41	5	5	5	4	4,75	1	3	1	2	3	3	1	1	1,88	3	3	3	3
42	5	5	5	4	4,75	1	1	1	1	1	3	1	1	1,25	3	3	3	3
43	5	5	4	5	4,75	2	1	1	2	2	2	2	1	1,63	3	3	3	3
44	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5	5
45	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4
46	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
47	5	5	5	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4
48	4	4	5	4	4,25	2	2	2	2	2	3	1	1	1,88	3	4	3	3,33
49	5	5	5	5	5	1	3	4	4	4	3	3	1	2,88	3	3	3	3
50	4	4	5	4	4,25	2	2	2	2	2	3	1	1	1,88	3	4	3	3,33
51	3	3	3	5	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	3
	4,6	4,5	4,5	4,5	4,55	1,6	1,6	1,4	1,5	1,5	2,5	2,1	1,4	1,72	3,1	3,3	3,2	3,16
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,38	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,8	1	0,6	0,41	0,6	0,7	0,5	0,54

Anexo M - Questionário Subordinados

POR FAVOR PENSE NA ACÇÃO DE FORMAÇÃO "LIDERAR COM INTELIGÊNCIA EMOCIONAL" FREQUENTADA PELO SEU SUPERIOR E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES:					
Indique o número (1,2,3,4,5) para cada item que melhor reflecte a sua opinião sobre a formação					
1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Nem discordo nem concordo, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente					
QUESTÃO	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1	O meu superior reúne-se comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendeu na formação				
2	O meu superior mostra interesse relativamente ao que aprendeu na formação				
3	O meu superior estabelece objectivos que me encorajam a utilizar o que ele aprendeu na formação no				
4	O meu superior estabelece objectivos realistas para o desempenho das suas funções baseado no que aprendeu na formação				
5	Irei contrariar o meu superior se aplicar no trabalho o que aprendeu nesta formação				
6	Opor-me-ei a que o meu superior utilize as novas técnicas que aprendeu nesta formação				
7	Penso que o meu superior será menos eficiente se utilizar as novas técnicas aprendidas na formação				
8	Oponho-me a que o meu superior utilize as técnicas aprendidas na formação				
9	Não irei apreciar o facto do meu superior fazer as coisas da maneira como aprendeu nesta formação				
10	Não considero que esta formação irá ajudar o meu superior a fazer o seu trabalho				
11	Eu utilizaria técnicas diferentes daquelas que o meu superior aprendeu na formação				
12	Penso que o meu superior está a ser ineficaz quando utiliza as técnicas aprendidas durante a formação				
13	Sou crítico relativamente à formação que o meu superior frequentou				
14	O meu superior utiliza técnicas de trabalho diferentes desde que voltou da formação				
15	O meu superior alterou a forma de trabalhar desde que voltou da formação				
16	O meu superior alterou a forma de gerir o meu trabalho desde que voltou da formação				

Anexo N - Resultados Questionário Subordinados

A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens

ID	Apoio					Sanções										Mudança comportamento			
	I1	I2	I3	I4		I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13		I14	I15	I16	
1	3	5	5	5	4,5	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1,67	4	4	4	4
2	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3,33
3	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	4	3	3,33
4	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	4	3,67
5	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3,33
6	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	4	3	3,33
7	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1,33	4	4	4	4
8	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1,33	4	4	4	4
9	4	4	5	4	4,25	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1,89	3	4	3	3,33
10	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	4	3	3,33
11	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	5	2	1	1	1,56	4	4	4	4
12	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	4	4,67
13	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1,78	3	3	3	3
14	1	3	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	4	4,67
16	3	5	5	5	4,5	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1,67	4	4	4	4
17	1	3	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	4	4,67
19	3	5	5	5	4,5	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1,67	4	4	4	4
20	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3,33
21	1	3	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	4	4,67
23	3	5	5	5	4,5	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1,67	4	4	4	4
24	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	4	4,67
25	3	5	5	5	4,5	1	1	1	1	2	1	3	2	3	1,67	4	4	4	4
26	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3,33
27	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	4	3	3,33
28	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1,33	2	2	2	2
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,11	3	3	3	3
30	4	4	4	4	4	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1,89	2	2	2	2
31	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1,44	2	4	3	3
32	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,11	4	4	4	4
33	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1,33	3	3	3	3
34	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1,78	3	3	3	3
35	1	3	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
36	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1,33	3	3	3	3
37	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1,78	3	3	3	3
38	1	3	2	3	2,25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
39	4	4	5	5	4,5	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1,78	3	3	3	3
40	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1,56	3	3	3	3
41	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1,44	3	3	3	3
42	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1,11	4	4	4	4
43	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1,56	3	3	3	3
44	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1,56	3	3	3	3
45	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1,56	3	3	3	3
46	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1,44	2	4	3	3
47	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1,44	2	3	4	3
48	5	4	4	4	4,25	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1,44	2	3	4	3
49	4	4	4	4	4	1	1	2	1	1	2	3	3	1	1,67	2	3	4	3
50	4	4	3	3	3,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
51	4	4	4	3	3,75	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1,67	3	3	3	3
52	4	4	4	3	3,75	2	2	2	2	2	2	1	1	3	1,89	3	3	3	3
53	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1,22	3	3	3	3
54	4	4	4	3	3,75	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1,22	3	3	3	3
Tota	3,7	4	3,9	3,8	3,88	1,2	1,2	1,2	1,2	1,3	1,6	1,9	1,6	1,6	1,42	3,2	3,4	3,2	3,26
	1,1	0,6	0,9	0,8	0,74	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,8	0,9	0,8	0,8	0,35	1	0,9	0,8	0,82

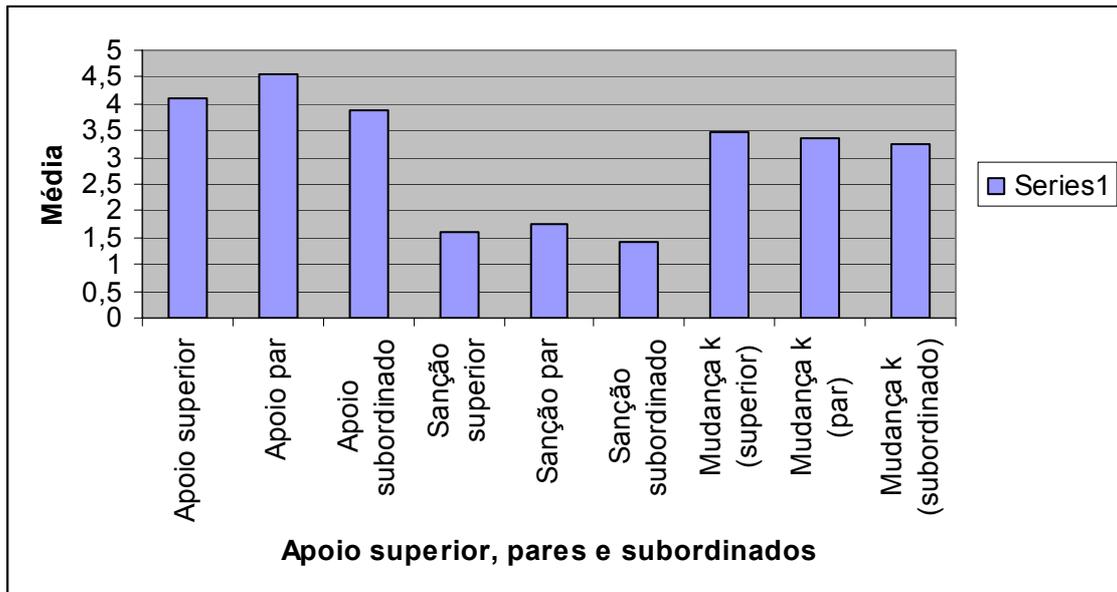


Gráfico V – Resultado da avaliação do apoio, sanções e mudança de comportamento constatados pelos superiores, pares e subordinados dos formandos.

Anexo O – Correlações

Correlações Expectativas vs LTSI

		Interesse AF	EI	Expect contributo	Expect satisfeitas final AF	Desempenho - expect resultados	Trans expectativas de desempenho
Interesse AF	Pearson Correlation	1	,140	-,166	-,000	-,016	-,115
	Sig. (2-tailed)	.	,535	,461	1,000	,945	,611
	N	22	22	22	22	22	22
EI	Pearson Correlation	,140	1	,552**	,236	,511*	-,033
	Sig. (2-tailed)	,535	.	,008	,291	,015	,883
	N	22	22	22	22	22	22
Expect contributo	Pearson Correlation	-,166	,552**	1	-,058	,304	-,164
	Sig. (2-tailed)	,461	,008	.	,796	,169	,466
	N	22	22	22	22	22	22
Expect satisfeitas final AF	Pearson Correlation	,000	,236	-,058	1	,172	,292
	Sig. (2-tailed)	1,000	,291	,796	.	,445	,187
	N	22	22	22	22	22	22
Desempenho - expect resultados	Pearson Correlation	-,016	,511*	-,304	-,172	1	,258
	Sig. (2-tailed)	,945	,015	,169	,445	.	,246
	N	22	22	22	22	22	22
Trans expectativas de desempenho	Pearson Correlation	,115	-,033	-,164	,292	,258	1
	Sig. (2-tailed)	,611	,883	,466	,187	,246	.
	N	22	22	22	22	22	22
Prontidao p aprender	Pearson Correlation	,069	,060	,139	,000	-,064	,139
	Sig. (2-tailed)	,760	,790	,539	1,000	,776	,539
	N	22	22	22	22	22	22
Capacidd pessoal p transferir	Pearson Correlation	,232	,060	-,004	,252	,313	,342
	Sig. (2-tailed)	,299	,791	,987	,258	,156	,119
	N	22	22	22	22	22	22
Apoio pares	Pearson Correlation	,000	,078	,367	-,092	,450*	,456*
	Sig. (2-tailed)	,929	,731	,093	,683	,036	,033
	N	22	22	22	22	22	22
Apoio superiores	Pearson Correlation	-,176	,410	,459*	-,236	,574**	-,038
	Sig. (2-tailed)	,432	,058	,032	,291	,005	,867
	N	22	22	22	22	22	22
Design formação	Pearson Correlation	-,109	,194	,327	,248	,352	,371
	Sig. (2-tailed)	,631	,388	,138	,267	,108	,089
	N	22	22	22	22	22	22
Motiv p transf	Pearson Correlation	,028	,235	,402	,043	,408	,416
	Sig. (2-tailed)	,901	,292	,064	,849	,059	,054
	N	22	22	22	22	22	22
Resultados p negativos	Pearson Correlation	-,141	,284	,259	-,312	,140	-,115
	Sig. (2-tailed)	,533	,200	,245	,158	,534	,609
	N	22	22	22	22	22	22
Oportunidd p usar c Formacao	Pearson Correlation	,054	,086	,126	-,066	,339	,205
	Sig. (2-tailed)	,811	,703	,576	,769	,123	,360
	N	22	22	22	22	22	22
Validade conteúdo	Pearson Correlation	-,048	,433*	,283	,096	,463*	,327
	Sig. (2-tailed)	,832	,044	,202	,671	,030	,138
	N	22	22	22	22	22	22
Resultados p positivos	Pearson Correlation	,056	,294	,341	-,132	,330	,234
	Sig. (2-tailed)	,806	,184	,120	,557	,133	,294
	N	22	22	22	22	22	22
Sancoes superiores	Pearson Correlation	,090	,034	-,169	,117	-,369	-,420
	Sig. (2-tailed)	,690	,881	,453	,603	,091	,052
	N	22	22	22	22	22	22
Resistencia abertura mudanca	Pearson Correlation	-,103	-,185	-,020	,000	-,660**	-,336
	Sig. (2-tailed)	,647	,411	,931	1,000	,001	,127
	N	22	22	22	22	22	22
Auto-eficacia	Pearson Correlation	,097	-,207	-,271	-,167	,049	,339
	Sig. (2-tailed)	,666	,355	,223	,456	,827	,123
	N	22	22	22	22	22	22
Desempenho coaching	Pearson Correlation	,103	,059	-,007	,040	,390	,551**
	Sig. (2-tailed)	,649	,793	,975	,861	,073	,008
	N	22	22	22	22	22	22

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlações Expectativas vs Motivação para aprender e Motivação para transferir

Correlations

		Interesse AF	EI	Expect contributo	Expect satisfeitas final AF	Prontidao p aprender	Motiv p transf
Interesse AF	Pearson Correlation	1	,140	-,166	,000	,069	,028
	Sig. (2-tailed)	.	,535	,461	1,000	,760	,901
	N	22	22	22	22	22	22
EI	Pearson Correlation	,140	1	,552**	,236	,060	,235
	Sig. (2-tailed)	,535	.	,008	,291	,790	,292
	N	22	22	22	22	22	22
Expect contributo	Pearson Correlation	-,166	,552**	1	-,058	,139	,402
	Sig. (2-tailed)	,461	,008	.	,796	,539	,064
	N	22	22	22	22	22	22
Expect satisfeitas final AF	Pearson Correlation	,000	,236	-,058	1	,000	,043
	Sig. (2-tailed)	1,000	,291	,796	.	1,000	,849
	N	22	22	22	22	22	22
Prontidao p aprender	Pearson Correlation	,069	,060	,139	,000	1	,071
	Sig. (2-tailed)	,760	,790	,539	1,000	.	,752
	N	22	22	22	22	22	22
Motiv p transf	Pearson Correlation	,028	,235	,402	,043	,071	1
	Sig. (2-tailed)	,901	,292	,064	,849	,752	.
	N	22	22	22	22	22	22

** - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlações Satisfação prestação formador, satisfação formação vs LTSI

		Satisfacao formacao	Satisfacao formador
Satisfacao formacao	Pearson Correlation	1	,653**
	Sig. (2-tailed)	.	,001
	N	22	22
Satisfacao formador	Pearson Correlation	,653**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	22	22
Desempenho - expect resultados	Pearson Correlation	,168	-,021
	Sig. (2-tailed)	,455	,928
	N	22	22
Trans expectativas de desempenho	Pearson Correlation	,179	,248
	Sig. (2-tailed)	,426	,265
	N	22	22
Prontidao p aprender	Pearson Correlation	,141	-,046
	Sig. (2-tailed)	,530	,839
	N	22	22
Capacidadd pessoal p transferir	Pearson Correlation	,342	,282
	Sig. (2-tailed)	,119	,203
	N	22	22
Apoio pares	Pearson Correlation	-,003	-,231
	Sig. (2-tailed)	,991	,301
	N	22	22
Apoio superiores	Pearson Correlation	-,141	-,290
	Sig. (2-tailed)	,533	,190
	N	22	22
Design formação	Pearson Correlation	,379	,220
	Sig. (2-tailed)	,082	,326
	N	22	22
Motiv p transf	Pearson Correlation	,022	-,023
	Sig. (2-tailed)	,924	,920
	N	22	22
Resultados p negativos	Pearson Correlation	,287	-,053
	Sig. (2-tailed)	,196	,815
	N	22	22
Oportunidd p usar c Formacao	Pearson Correlation	,071	,063
	Sig. (2-tailed)	,754	,780
	N	22	22
Validade conteúdo	Pearson Correlation	,116	,174
	Sig. (2-tailed)	,607	,438
	N	22	22
Resultados p positivos	Pearson Correlation	-,147	-,043
	Sig. (2-tailed)	,515	,849
	N	22	22
Sancoes superiores	Pearson Correlation	,293	-,005
	Sig. (2-tailed)	,185	,984
	N	22	22
Resistencia abertura mudanca	Pearson Correlation	-,236	-,251
	Sig. (2-tailed)	,291	,259
	N	22	22
Auto-eficacia	Pearson Correlation	,077	,114
	Sig. (2-tailed)	,732	,614
	N	22	22
Desempenho coaching	Pearson Correlation	,065	-,045
	Sig. (2-tailed)	,774	,844
	N	22	22

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlações Apoio/sanções Superior mudança de comportamento vs LTSI

		Correlations																
		Desempenho - expect resultados	Trans expectativas de desempenho	Prontidao p aprender	Capaciddad pessoal p transferir	Apoio pares	Apoio superiores	Design formação	Motiv p transf	Resultados p negativos	Oportunidd p usar c Formacao	Validade conteúdo	Resultados p positivos	Sancoes superiores	Resistencia abertura mudanca	Auto-eficacia	Desempenho coaching	
Desempenho - expect resultados	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	.258	-.064	.313	.450*	.574**	.419	.408	.140	.339	.463*	.330	-.369	-.660**	.049	.390	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Trans expectativas de desempenho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.258	1	.130	.342	.456*	-.038	.547**	.416	-.115	.205	.327	.234	-.420	-.336	.339	.551**	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Prontidao p aprender	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.064	.139	1	.046	.239	.205	.071	.348	.060	.081	.093	.399	-.043	.247	.391	.391	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Capaciddad pessoal p transferir	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.313	.342	.046	1	.360	-.129	.641**	.488*	.051	.543**	.590**	.706**	-.044	-.416	.219	.115	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Apoio pares	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.450*	.456*	.239	.360	1	.507*	.441**	.731**	.387	.632**	.361	.568**	-.125	-.413	.562**	.786**	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Apoio superiores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.574**	-.038	.239	-.129	.507*	1	.279	.456*	.568**	.443*	.394	.321	-.069	-.252	.399	.557**	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Design formação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.419	.547**	.205	.641**	.441*	.279	1	.668**	.267	.655**	.784**	.656**	-.085	-.317	.340	.384	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Motiv p transf	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.408	.416	.071	.488*	.731**	.456*	.668**	1	.348	.761**	.703**	.731**	-.153	-.237	.497*	.532*	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Resultados p negativos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.140	-.115	.348	.051	.387	.568**	.267	.348	1	.323	.313	.277	.382	.004	.402	.285	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Oportunidd p usar c Formacao	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.339	.205	.060	.543**	.632**	.443*	.655**	.761**	.323	1	.654**	.755**	-.012	-.227	.705**	.463*	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Validade conteúdo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.463*	.327	.081	.590**	.361	.394	.784**	.703**	.313	.654**	1	.754**	-.160	-.312	.292	.193	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Resultados p positivos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.330	.234	.093	.705**	.568**	.321	.656**	.731**	.277	.755**	.754**	1	.002	-.354	.470*	.344	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Sancoes superiores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.369	-.420	.399	-.044	-.125	-.069	-.085	-.163	.382	-.012	-.160	.002	1	.409	.091	.003	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Resistencia abertura mudanca	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.660**	-.336	-.043	-.416	-.413	-.252	-.317	.004	-.227	-.312	-.354	.002	.409	1	-.227	-.399	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Auto-eficacia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.049	.339	.247	.219	.582**	.399	.340	.497*	.402	.705**	.470*	.091	-.227	-.227	1	.711**	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
Desempenho coaching	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.390	.551**	.391	.115	.786**	.557**	.384	.532*	.285	.463*	.193	.344	.003	-.399	.711**	1	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
SUPAPO	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.253	-.168	.111	.223	-.038	-.351	-.026	.078	-.077	-.052	.042	-.068	.114	.093	-.241	-.254	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
SUPSAN	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.020	-.306	-.027	-.245	-.165	.151	-.056	-.104	.331	-.196	-.184	-.360	.240	.284	-.284	-.124	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
MKSUP	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.060	-.010	.166	-.261	.285	.226	-.184	.085	.156	.173	-.275	.010	.035	.031	.451*	.452*	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlações Apoio/sanções Par mudança de comportamento vs LTSI

		Correlations																F
		Desempenho - expect resultados	Trans expectativas de desempenho	Prontidao p aprender	Capacidadd pessoal p transferir	Apoio pares	Apoio superiores	Design formação	Motiv p transf	Resultados p negativos	Oportunidd p usar c Formacao	Validade conteúdo	Resultados p positivos	Sancoes superiores	Resistencia abertura mudanca	Auto-eficacia	Desempenho coaching	
Desempenho - expect resultados	Pearson Correlation	1	.259	-.062	.313	.453*	.594**	.419	.411	.141	.338	.464*	.341	-.386	-.660**	.050	.423	
	Sig. (2-tailed)	.	.257	.791	.167	.039	.004	.059	.064	.542	.133	.034	.131	.084	.001	.829	.056	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Trans expectativas de desempenho	Pearson Correlation	.259	1	.137	.348	.456*	-.045	.548*	.415	-.116	.209	.332	.234	-.457*	-.337	.339	.579**	
	Sig. (2-tailed)	.257	.	.552	.122	.038	.846	.010	.061	.615	.363	.141	.307	.037	.135	.133	.006	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Prontidao p aprender	Pearson Correlation	-.062	.137	1	.091	.300	.181	.218	.051	.353	.098	.124	.033	.327	-.056	.248	.316	
	Sig. (2-tailed)	.791	.552	.	.696	.186	.433	.343	.827	.116	.673	.591	.886	.148	.809	.278	.162	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Capacidadd pessoal p transferir	Pearson Correlation	.313	.348	.091	1	.376	-.102	.645**	.504*	.057	.537	.584**	.752**	.000	-.416	.228	.172	
	Sig. (2-tailed)	.167	.122	.696	.	.093	.659	.002	.020	.807	.012	.005	.000	1.000	.061	.325	.485	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Apoio pares	Pearson Correlation	.453*	.456*	.300	.376	1	.502*	.444*	.729**	.385	.648**	.376	.564**	-.168	-.417	.582**	.809**	
	Sig. (2-tailed)	.039	.038	.186	.093	.	.020	.044	.000	.085	.001	.093	.008	.468	.060	.000	.000	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Apoio superiores	Pearson Correlation	.594**	-.045	.181	-.102	.502*	1	.288	.452*	.575**	.483*	.436*	.289	-.164	-.267	.402	.522*	
	Sig. (2-tailed)	.004	.846	.433	.659	.020	.	.206	.040	.006	.026	.048	.204	.477	.243	.071	.015	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Design formação	Pearson Correlation	.419	.548*	.218	.645**	.444*	.288	1	.670**	.268	.659**	.789**	.671**	-.088	-.316	.340	.413	
	Sig. (2-tailed)	.059	.010	.343	.002	.044	.206	.	.001	.241	.001	.000	.001	.705	.162	.131	.063	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Motiv p transf	Pearson Correlation	.411	.415	.051	.504*	.729**	.452*	.670**	1	.347	.775**	.718**	.733**	-.191	-.240	.496*	.541*	
	Sig. (2-tailed)	.064	.061	.827	.020	.000	.040	.001	.	.124	.000	.000	.000	.406	.294	.022	.011	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Resultados p negativos	Pearson Correlation	.141	-.116	.353	.057	.385	.575**	.268	.347	1	.329	.320	.275	.392	.003	.401	.289	
	Sig. (2-tailed)	.542	.615	.116	.807	.085	.006	.241	.124	.	.145	.157	.228	.079	.990	.071	.203	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Oportunidd p usar c Formacao	Pearson Correlation	.338	.209	.098	.537	.648**	.483*	.659**	.775**	.329	1	.650**	.796**	.027	-.225	.713**	.537*	
	Sig. (2-tailed)	.133	.363	.673	.012	.001	.026	.001	.000	.145	.	.001	.000	.909	.328	.000	.012	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Validade conteúdo	Pearson Correlation	.464*	.332	.124	.584**	.376	.436*	.789**	.718**	.320	.650**	1	.799**	-.129	-.310	.298	.252	
	Sig. (2-tailed)	.034	.141	.591	.005	.093	.048	.000	.000	.157	.001	.	.000	.579	.171	.189	.271	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Resultados p positivos	Pearson Correlation	.341	.234	.033	.752**	.564**	.289	.671**	.733**	.275	.796**	.799**	1	-.073	-.368	.473*	.299	
	Sig. (2-tailed)	.131	.307	.886	.000	.008	.204	.001	.000	.228	.000	.000	.	.754	.101	.030	.189	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Sancoes superiores	Pearson Correlation	-.386	-.457*	.327	.000	-.168	-.164	-.088	-.191	.392	.027	-.129	-.073	1	.424	.083	-.135	
	Sig. (2-tailed)	.084	.037	.148	1.000	.468	.477	.705	.406	.079	.909	.579	.754	.	.055	.720	.560	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Resistencia abertura mudanca	Pearson Correlation	-.660**	-.337	-.056	-.416	-.417	-.267	-.316	-.240	.003	-.225	-.310	-.368	.424	1	-.228	-.438*	
	Sig. (2-tailed)	.001	.135	.809	.061	.060	.243	.162	.294	.990	.328	.171	.101	.055	.	.320	.047	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Auto-eficacia	Pearson Correlation	.050	.339	.248	.226	.582**	.402	.340	.496*	.401	.713**	.298	.473*	.083	-.228	1	.746*	
	Sig. (2-tailed)	.829	.133	.278	.325	.006	.071	.131	.022	.071	.000	.189	.030	.720	.	.000	.	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
Desempenho coaching	Pearson Correlation	.423	.579**	.316	.172	.809**	.522*	.413	.541*	.289	.537	.252	.299	-.135	-.438*	.746**	1	
	Sig. (2-tailed)	.056	.006	.162	.455	.000	.015	.063	.011	.203	.012	.271	.189	.560	.047	.000	.	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
PARAP	Pearson Correlation	.074	.266	.201	-.053	-.089	.130	.243	-.116	.120	-.148	.226	-.110	-.121	-.164	-.036	.188	
	Sig. (2-tailed)	.751	.243	.383	.819	.700	.576	.289	.618	.603	.522	.324	.634	.600	.477	.877	.414	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
PARSAN	Pearson Correlation	-.160	-.015	-.015	.006	-.364	-.083	.096	-.118	.037	.064	.220	.083	.256	-.042	.244	-.017	
	Sig. (2-tailed)	.487	.948	.949	.979	.105	.722	.678	.611	.874	.784	.339	.721	.262	.857	.287	.942	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
MKPAR	Pearson Correlation	-.094	.344	.121	.093	.082	-.231	.068	-.031	-.204	-.141	.140	.110	-.425	-.054	-.163	-.065	
	Sig. (2-tailed)	.684	.127	.601	.689	.724	.315	.768	.894	.375	.542	.546	.636	.055	.817	.481	.778	
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlações Apoio/sanções Subordinado mudança de comportamento vs LTSI

		Correlations																
		Desempenho - expect resultados	Trans expectativas de desempenho	Prontidao p aprender	Capacidadd pessoal p transferir	Apoio pares	Apoio superiores	Design formação	Motiv p transf	Resultados p negativos	Oportunidd p usar c Formacao	Validade conteúdo	Resultados p positivos	Sancoes superiores	Resistencia abertura mudanca	Auto-eficacia	Desempenho coaching	II
Desempenho - expect resultados	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	.336	-.081	.440	.600*	.658**	.549*	.635**	.151	.625**	.543*	.499*	-.418	-.711**	.103	.438	
			.203	.766	.088	.014	.006	.028	.008	.578	.010	.030	.049	.107	.002	.704	.090	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Trans expectativas de desempenho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.336	1	.086	.402	.590*	.172	.681**	.825**	.102	.728**	.541*	.487	-.373	-.337	.646**	.616*	
		.203		.752	.123	.016	.525	.004	.000	.708	.001	.030	.056	.154	.202	.007	.011	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Prontidao p aprender	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.081	.086	1	-.114	.357	.295	.152	.103	.443	.074	.032	.063	.506*	-.088	.327	.422	
		.766	.752		.674	.174	.268	.575	.703	.086	.786	.906	.817	.046	.747	.217	.103	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Capacidadd pessoal p transferir	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.440	.402	-.114	1	.233	-.094	.725**	.406	.212	.634**	.588**	.694**	-.079	-.540*	.212	.018	
		.088	.123	.674		.385	.730	.001	.119	.430	.008	.017	.003	.771	.031	.431	.946	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Apoio pares	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.600*	.590*	.357	.233	1	.623**	.351	.666**	.510*	.686**	.264	.462	-.117	-.559*	.710**	.886**	
		.014	.016	.174	.385		.010	.183	.005	.044	.003	.323	.071	.665	.024	.002	.000	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Apoio superiores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.658**	.172	.295	-.094	.623**	1	.225	.528*	.412	.376	.337	.314	-.167	-.444	.360	.681**	
		.006	.525	.268	.730	.010		.402	.036	.113	.151	.201	.237	.537	.085	.171	.004	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Design formação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.549*	.681**	.152	.725**	.351	.225	1	.764**	.189	.739**	.800**	.689**	-.119	-.454	.328	.347	
		.028	.004	.575	.001	.183	.402			.001	.484	.001	.000	.662	.077	.215	.188	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Motiv p transf	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.635**	.825**	.103	.406	.666**	.528*	.764**	1	.411	.662**	.686**	.578*	-.297	-.429	.480	.658**	
		.008	.000	.703	.119	.005	.036	.001		.114	.005	.003	.019	.264	.097	.060	.006	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Resultados p negativos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.151	.102	.443	.212	.510*	.412	.189	.411	1	.155	.225	.281	.405	-.158	.386	.380	
		.578	.708	.086	.430	.044	.113	.484	.114		.567	.403	.292	.120	.558	.140	.147	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Oportunidd p usar c Formacao	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.625**	.728**	.074	.634**	.686**	.376	.739**	.662**	.155	1	.589*	.625**	-.260	-.553*	.675**	.615*	
		.010	.001	.786	.008	.003	.151	.001	.005	.567		.016	.010	.330	.026	.004	.011	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Validade conteúdo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.543*	.541*	.032	.588*	.264	.337	.800**	.686**	.225	.589*	1	.721**	-.281	-.439	.185	.155	
		.030	.030	.906	.017	.323	.201	.000	.003	.403	.016		.002	.292	.089	.493	.568	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Resultados p positivos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.499*	.487	.063	.694**	.462	.314	.689**	.578*	.281	.625**	.721**	1	-.085	-.584*	.383	.367	
		.049	.056	.817	.003	.071	.237	.003	.019	.292	.010	.002		.756	.018	.143	.162	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Sancoes superiores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.418	-.373	.506*	-.079	-.117	-.167	-.119	-.297	.405	-.260	-.281	-.085	1	.521*	-.066	-.054	
		.107	.154	.046	.771	.665	.537	.662	.120	.330	.292	.756			.039	.807	.842	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Resistencia abertura mudanca	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.711**	-.337	-.088	-.540*	-.559*	-.444	-.454	-.429	-.158	-.553*	-.439	-.584*	.521*	1	-.328	-.381	
		.002	.202	.747	.031	.024	.085	.077	.097	.558	.026	.089	.018	.039		.214	.146	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Auto-eficacia	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.103	.646**	.327	.212	.710**	.360	.328	.480	.386	.675**	.185	.383	-.066	-.328	1	.794**	
		.704	.007	.217	.431	.002	.171	.215	.060	.140	.493	.143	.807	.214		.000		
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Desempenho coaching	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.438	.616*	.422	.018	.886**	.681**	.347	.658**	.380	.615*	.155	.367	-.054	-.381	.794**	1	
		.090	.011	.103	.946	.000	.004	.188	.006	.147	.011	.568	.162	.842	.146	.000		
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
INFAPO	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.332	-.208	.213	-.263	-.245	.025	-.127	-.084	.101	-.486	-.156	.142	.298	.158	-.163	-.035	
		.209	.439	.429	.324	.360	.928	.638	.758	.709	.056	.564	.600	.262	.560	.547	.897	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
INFSAN	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.379	-.220	-.391	.143	-.728**	-.604*	.023	-.265	-.290	-.356	-.117	-.127	-.144	.252	-.472	-.765**	
		.148	.414	.134	.597	.001	.013	.934	.321	.275	.175	.665	.640	.594	.347	.065	.001	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
MKINF	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.067	-.233	-.158	-.180	-.007	.039	-.311	-.132	-.033	-.334	-.414	.130	.140	.030	-.139	.089	
		.804	.385	.559	.504	.979	.887	.240	.627	.905	.206	.110	.631	.604	.913	.608	.744	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).