

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Diagnostico da Transferência da Formação
em liderança na Marinha de Guerra Portuguesa**

José António Moreira Gonçalves

Trabalho de projecto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

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

Setembro, 2014

Resumo

O presente projeto corresponde a um diagnóstico realizado na Marinha de Guerra Portuguesa, aos Oficiais, Sargentos e Praças, com o objetivo de avaliar a transferência dos conhecimentos adquiridos na sua formação em liderança, para o contexto real de trabalho. Desde 1993 que os militares da Marinha, têm como complemento a sua formação técnica uma formação em comportamento organizacional, nomeadamente a formação em Liderança. Desde essa altura nunca foi avaliada a forma como esses conhecimentos são transferidos pelos militares nas suas unidades.

Para esta análise foi utilizado o Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem, designado por LTSI (Holton, et al., 2000) que pretende avaliar as percepções individuais, estímulos e barreiras à transferência das aprendizagens da formação para o local de trabalho.

Neste diagnóstico participaram 111 Militares da Marinha de guerra Portuguesa, correspondendo a aproximadamente 20% dos militares inquiridos que realizaram a formação de liderança. Os resultados revelam que os militares estão motivados para a transferência, acreditam nos conteúdos da formação, e estão prontos para a mudança, mas existem barreiras organizacionais e de apoio prestado pela chefia que necessitam de ser melhorados de modo melhorar a transferência da formação.

Palavras-Chave: Formação; Transferência; Avaliação da formação; LTSI

Classificações e códigos da American Psychological Association:

3660 - Comportamento Organizacional

3410 – Formação profissional

Abstract

The present project is a diagnosis conducted in the Portuguese Navy, Officers, Petty officers and Enlisted, aiming to assess how these military transfer the knowledge acquired in their leadership training for their real work environment. Since 1993, the Navy servicemen have as a supplement of his technical background, organizational behavior training, including training in leadership. Since then, it has never been evaluated how these skills and knowledge are transferred by the military in their units. For this analysis, it was used the Learning Transfer Inventory System, called LTSI (Holton, et al., 2000). It intends to evaluate individual perceptions, incentives and the barriers placed to the transfer of the learning from the training environment to the workplace. In this diagnosis participated 111 Military of Portuguese Navy, approximately 20% of the military respondents who conducted leadership training. The results showed that the military are motivated to transfer, believe the contents of the training, and are ready to the changing, but there are some organizational barriers and support provided by the leaderships that needs to be improved in order to increase the training transference.

Keywords: Education; transfer; Evaluation of training; LTSI

PsycINFO Classification Categories and Codes, American Psychological Association:

3660 - Organizational Behavior

3410 - Professional Education & Training

Agradecimentos

Ao longo deste percurso tive o privilégio de conviver com algumas pessoas que de alguma forma me ajudaram a levar, mesmo contra ventos e marés, este projecto a bom porto.

Agradeço especialmente a Professora Sílvia Silva, por todo o apoio e orientação experiente ao longo deste trabalho, foi uma honra ter sido orientado por si.

Ao Professor António Caetano pela oportunidade de aplicar o instrumento utilizado neste projeto.

A toda a minha família, pelo apoio e persistência e em particular as minhas sobrinhas, Margarida e Carolina, obrigado por existirem.

A minha grande amiga Paula Chastres Fernandes, que sempre me acompanhou e apoiou nesta aventura académica, obrigado por todo o teu apoio e amizade.

A Dra. Ana Paula Silva, da Direção do Serviço de Formação, por todo o apoio prestado, sem ela este projeto não teria sido possível, muito obrigado.

Ao meu grande amigo Ricardo Amaral que tanto me apoiou durante estes anos, obrigado pela tua amizade.

De forma a não correr o risco de deixar alguém de fora, agradeço a todos os Oficiais, Sargentos e Praças, por toda a camaradagem, paciência e compreensão demonstrada para comigo, nesta minha viagem. Bem Hajam

Muito Obrigado a todos

INDÍCE

INTRODUÇÃO	1
Contextualização do problema	1
Oferta formativa	2
CAPITULO I – FORMAÇÃO	5
1.1 - Formação.....	5
1.2 - Diagnóstico de necessidades de formação.....	6
1.3 - Métodos e técnicas de formação	9
1.4 - Avaliação da formação.....	11
1.5 – Conclusões	13
CAPITULO II – TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO	15
2.1 - Transferência da formação.....	15
2.2 – Conclusões	28
CAPITULO III – DIAGNÓSTICO	29
3.1 – Diagnóstico.....	29
3.2 – Instrumento.....	29
3.3 – Procedimento.....	32
3.4 – Caraterização da amostra	33
3.5 – Resultados	35
3.6 - Identificação e análise dos problemas.....	38
3.7 – Propostas de melhoria	40
CONCLUSÃO	41
Referências Bibliográficas	43

INDÍCE DE QUADROS E FIGURAS

Figura 3.1 - Modelo Conceptual do LTSI (Holton, Bates & Ruona, 2000) retirado de Hutchins et al.,(2013, p.252)..... 30

Quadro 3.1 - Definições dos Constructos do LTSI (Velada, 2007, p.131) 31

Quadro 3.2 - Idade e tempo de serviço..... 33

Quadro 3.3 - Descrição da amostra 34

Quadro 3.4 - Médias e desvios padrão 35

INTRODUÇÃO

Contextualização do problema

Este projeto surge no seguimento de um pedido apresentado pelo DFCO – Departamento de Formação em Comportamento Organizacional, durante a realização de um estágio académico realizado nesse departamento. Nomeadamente, foi pedida a realização de uma avaliação da formação em liderança, para se averiguar se a mesma têm produzido a mudança de atitudes pretendida, sendo o interesse principal avaliar se os militares quando regressam as suas unidades transferem os conhecimentos adquiridos na formação em liderança. Esta análise nunca foi realizada, sendo a mesma importante para se poder aumentar a sua eficácia e reajustar a formação aos novos contextos. De acordo com Blume, Ford, Baldwin e Huang, (2010) para que uma formação seja eficaz é necessário que os conhecimentos adquiridos sejam transferidos para o local de trabalho. No caso das formações em liderança, que apresentam um modelo de liderança e casos práticos que até podem ser do agrado dos formandos, podem existir fatores que facilitem ou limitem o seu impacto. Averiguar se essas formações afetam positivamente o comportamento de liderança no local de trabalho, é o que está em causa quando se foca a transferência.

Desde a sua fundação em 1993, que este departamento, tem como missão ministrar cursos de Liderança aos diversos quadros de Pessoal da Marinha. A sua principal missão consiste em dar formação no âmbito do Comportamento Organizacional, tendo em vista uma mudança de comportamento e de atitude dos militares formados, no que respeita ao trabalho em grupo e à condução e chefia dos seus militares. Desde então que todos os militares da Marinha de Guerra Portuguesa têm formação em Liderança. Inicialmente esta formação era somente para Oficiais da Escola Naval e Sargentos a frequentar o curso de Sargento-chefe, sendo mais tarde alargada para todos os restantes militares; Oficiais, Sargentos e Praças.

Hoje, qualquer organização, independentemente do tipo e da envolvente em que se encontra, depara-se com um ambiente altamente instável, que a afecta como um todo e que em última análise põe em causa a sua sobrevivência e desenvolvimento. Nesta perspectiva tão abrangente, a Marinha, enquanto organização militar, não está isenta do efeito desta dinâmica (Freitas, 2009, p.3). A Marinha de Guerra Portuguesa, nos últimos anos tem sido alvo de

algumas reestruturações, tanto impostas, como da própria evolução social, as mesmas têm provocado algumas mudanças, tanto a nível de Turnover, imposto por questões orçamentais, como de questões de idadeismo, provocadas pela média de idade baixa no posto de Sargento e por os Praças dos quadros terem uma idade média muito superior. As exigências atuais das funções militares, levam a que sejam implementadas novas abordagens na concepção da formação. As habilidades motoras do passado, deram lugar a exigências cada vez mais de carácter cognitivo, o que leva a que o projeto de formação seja repensado de forma a dar resposta a essas exigências, (Salas, Milham & Bowers, 2003).

Oferta formativa

De modo a que se possa compreender melhor o contexto deste projeto é importante caracterizar brevemente as atividades formativas deste departamento. O DFCO tem como oferta formativa, cursos para Praças, Sargentos e Oficiais sendo os principais descritos em seguida.

O Curso de Promoção a Marinheiro que se destina a Praças da Armada a frequentar o Curso de Promoção a Marinheiro e Cadetes a frequentar o Curso de Formação de Oficiais Fuzileiros. Este curso visa habilitar os formandos de competências ao nível da execução dos objectivos operacionais que são propostos, otimizando a utilização dos recursos disponíveis. Tem duração estimada de 35 horas / 10 dias úteis.

O Curso de Aperfeiçoamento em Liderança Grau I para Praças da Armada a frequentar o CFS (Curso de Formação de Sargentos) e Sargentos Enfermeiros. Os formandos têm oportunidade de desenvolver competências ao nível da organização e coordenação de trabalho em equipa e liderança de subordinados, através de um conjunto de ações de cariz teórico-prático, onde são abordadas várias temáticas enquadradas no âmbito do Comportamento Organizacional, complementadas com práticas de liderança. A frequência deste curso habilita os formandos de conhecimentos profissionais complementares para o exercício de funções próprias da categoria de Sargento. Tem duração estimada de 140 horas / 20 dias úteis, complementado com 12 horas de atividades para além do horário escolar.

O Curso de Aperfeiçoamento em Liderança Grau II dirigido a Sargentos da Armada a frequentar o CPSC (Curso de Promoção a Sargento Chefe) e Agentes da PM (Polícia

Marítima) e da Direção de Faróis, a frequentar o Curso de Promoção a Subchefe. Este curso tem como objetivo dotar os formandos que o frequentam de competências de planeamento e organização que permitam um melhor desempenho no domínio da arte de comando, chefia e direção. Este curso apresenta uma duração de 90 horas / 15 dias úteis, complementado com 12 horas de actividades para além do horário escolar.

Por último, o Curso de Aperfeiçoamento em Potencialização de Recursos Humanos – Vetor Liderança Grau III. Este curso destina-se a Oficiais e quadros intermédios da Função Pública, gestores e quadros dirigentes de organizações privadas e visa proporcionar aos formandos, através do método *Learning by Doing*. Esta formação inclui um vasto conjunto de provas e exercícios práticos de liderança, o auto conhecimento e o desenvolvimento dos mais adequados estilos de liderança, necessários à condução de grupos de trabalho nos mais diversos contextos. Este curso apresenta uma duração de 70 horas / 10 dias úteis, complementadas com 12 horas de actividades para além do horário escolar.

O âmbito formativo do presente projeto incide nestes cursos, mais concretamente nos militares dos postos de Marinheiro, 2º Sargento, Sargento- Ajudante que já tenha frequentado o curso de promoção a Sargento-Chefe, Sargento-Chefe, Guarda-Marinha ou Subtenente e 2º Tenente.

CAPITULO I – FORMAÇÃO

1.1 - Formação

A formação é definida como uma experiência planeada de aprendizagem, sistêmica, concebida com o objectivo de originar mudanças ao nível dos conhecimentos, atitudes ou competências necessárias para o bom desempenho profissional de um indivíduo e da equipa a fim de melhorar a eficácia organizacional (Velada, 2007, p.12) de forma a se tornarem cada vez mais competitivas numa economia global, as quais, dão cada vez mais importância a essas habilidades, conhecimentos e a motivação da sua força de trabalho (Aguinis & Kraiger, 2009). As organizações investem na formação, porque acreditam que uma força de trabalho qualificada representa uma vantagem competitiva, sendo a gestão da formação do seu capital humano, uma chave para o sucesso organizacional (Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012).

Segundo Caetano (2007) a maior parte dos processos de mudança nas organizações envolve direta ou indiretamente intervenções focalizadas na formação dos seus recursos humanos, revelando o interesse e importância dada a formação profissional. O mesmo autor salienta que essa relevância está associada a generalização da convicção de que a formação contribui para a produtividade individual e organizacional, sendo a análise efetiva dessas contribuições da formação, muito superficial ou mesmo inexistente.

As atividades de formação e gestão de carreira são necessários para preparar os funcionários para cargos de gestão e liderança e de serem capazes de motivar, atrair e reter colaboradores talentosos em todos os níveis e em todos os postos de trabalho (Noe, 2010).

As pressões do mercado a nível económico, tecnológico, político ou mesmo socioculturais levaram as organizações modernas a ter mais atenção ao seu capital humano e intelectual e a sua formação, as quais para se manterem competitivas devem contar com a aprendizagem no local de trabalho de forma a manterem uma melhoria continua (Salas & Cannon-Bowers 2001). As organizações devem ainda lidar com as necessidades de formação associadas às mudanças demográficas da população e os problemas de literacia, marcadas por uma força de trabalho cada vez mais envelhecida e diversificada, têm provocado novas

exigências, não só aos indivíduos de forma isolada, mas também as organizações como um todo (Velada, 2011; Salas e Cannon-Bowers 2001).

Segundo dados do GEE - Gabinete de Estudos e Estratégia, do Ministério de Economia, em 2011 as empresas Portuguesas gastaram mais de 282 milhões de Euros em formação, o que abrangeu cerca de um milhão de pessoas, mais concretamente 981.193 pessoas, tendo sido o custo médio por formando de 434 Euros. O Código do Trabalho (Lei nº7/2009 de 12 de Fevereiro) prevê que os trabalhadores tenham, em média, um mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua anuais (nº2 do Artigo 131º). A lei (artigo 32º do Código do Trabalho) prevê também que as empresas deverão prestar informação referente à frequência de formação profissional pelos seus trabalhadores (GEE, 2013).

O processo de desenhar e planear uma acção de formação é complexo e deve ter em consideração as principais etapas associadas ao processo formativo (Velada, 2007):

1. O diagnóstico de necessidades de formação para determinar quais são as necessidades e estabelecer os objetivos da formação;
2. A realização da mesma, onde se devem usar as técnicas formativas mais eficazes e adequadas aos objetivos;
3. A avaliação da formação que permite averiguar se foram atingidos, os objectivos estabelecidos.

1.2 - Diagnóstico de necessidades de formação

Muitas organizações têm perdido o investimento feito em formação por não a conceberem de acordo com as estratégias da empresa e porque os seus efeitos não terem sido devidamente avaliados, ou seja, muitas empresas ainda investem em formação porque acreditam ser uma coisa boa a fazer, esquecendo que a formação tem de estar em estreita ligação com a estratégia organizacional e que se uma formação deu resultado numa empresa, não quer dizer que dê resultado em todas (Velada, 2007). Por outro lado, esta dependente da oferta formativa do mercado, das leis de oferta e da procura do mercado de formação, realizando-se então a formação que é possível e não a que é necessária, (Ceitil, 2007).

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma formação deve ser a análise das necessidades de formação, para determinar onde é necessária a formação, quem deve ter

formação e qual a especificação dos objetivos da formação (Salas, et al., 2012; Salas & Cannon-Bowers, 2001) sejam de carácter organizacional, Individual ou de funções (Velada, 2007). De forma a maximizar os benefícios da formação, para além da realização de uma avaliação das necessidades de formação é necessário garantir que os formandos estão motivados para participar na mesma, explicando a importância que a formação pode ter, de forma a garantir que os participantes estejam envolvidos e comprometidos, reduzindo assim a ansiedade dos participantes acerca da formação (Aguinis & Kraiger, 2009).

Ao se realizar uma análise de necessidades organizacionais é necessário que seja avaliado todo o sistema da organização que pode ser afetado por um programa de formação, ou seja, o programa de formação tem de incidir com os objetivos da organização, os recursos disponíveis, restrições e apoio para a transferência (Salas et al. 2001) e identificar se estão ou não presentes, podendo-se correr o risco de não se conseguir alcançar os objetivos propostos. De forma a minimizar esses riscos uma análise organizacional deve responder essencialmente a algumas questões: Quais são as prioridades de formação? Será que a organização está pronta para receber e dar apoio a formação? Ao se realizar uma análise deste tipo, deve-se ter em atenção: as prioridades estratégicas; a cultura; às normas; limitações e apoios a formação e os recursos, como o tempo, o dinheiro e a perícia disponíveis para a formação, devendo ter em consideração as diferenças de idade, género e níveis hierárquicos de gestão (Salas et al, 2012). Para identificar quais os conhecimentos, aptidões e comportamentos que devem ser focalizados na formação, realiza-se uma análise de funções, para tal é necessário que se identifiquem quais as funções atribuídas a cada posto de trabalho, assim como as condições e os requisitos necessários para a realização eficaz das tarefas atribuídas (Salas et al., 2001; Salas et al. 2012). Essa análise deve ser feita através de análises comportamentais das tarefas, incidindo nas atividades diretamente observáveis e numa análise cognitiva da função de forma a se identificar as exigências ou requisitos cognitivos necessários para a execução da mesma (Tofel-Grehl & Feldon, 2013). Uma análise cognitiva de funções é uma técnica utilizada para perceber quais os processos cognitivos, quando os trabalhos são baseados no conhecimento e quando há uma necessidade de descobrir as exigências cognitivas. É um conjunto de ferramentas aplicadas para entender os processos cognitivos inerentes a função, de forma a se obter informações, útil aos sistemas de apoio à decisão, e desenvolver ergonomicamente

ferramentas sólidas para apoiar eficazmente o desempenho humano. Cada vez mais, estas ferramentas são usadas como contributo para o projeto de formação e instrução, fornecendo informações detalhadas para os formandos sobre como executar tarefas de alto nível de aptidão (Tofel-Grehl & Feldon, 2013).

As exigências atuais do mundo de trabalho, exigem que as pessoas trabalhem como parte de uma equipa. Uma análise de funções do grupo, realizasse quando os indivíduos trabalham em equipas e determina quais exigem coordenação e como eles se devem organizar, informações essas, que são essenciais para determinar objetivos para a formação da equipa e quem deve participar dessa formação em grupo. Para uma formação eficaz a mesma deve incidir em como realizar tarefas, em equipa e como se trabalha em grupo (Salas et. Al, 2012). A formação em grupo é definida como um conjunto de estratégias e metodologias teóricas, com a finalidade de aumentar o conhecimento, as habilidades e atitudes dos participantes, dando-lhes oportunidades de ganhar experiência em matérias ligadas a comunicação eficaz, cooperação, coordenação e liderança. Este tipo de formação não é simplesmente um "lugar" onde as pessoas vão e não é só um único programa ou intervenção (Weaver, Lyons, DiazGranados, Rosen, Salas, Oglesby, Augenstein, Birnbach, Robinson & King, 2010).

A análise individual, consiste em determinar quem precisa de formação, identificando quem tem, ou não, as aptidões necessárias para uma determinada função e as suas características individuais (Tofel-Grehl & Feldon, 2013) como a orientação para os objetivos e personalidade, que podem influenciar a eficácia relativa de várias estratégias de formação. Em suma, com uma análise individual pretendesse determinar quem vai ser beneficiado pela formação e se o conteúdo ou as metodologias devem ser adaptadas para determinados alunos. Um exemplo é a formação para os trabalhadores mais velhos, com evidências de que a população activa mundial está envelhecida, vai exigir uma formação bem estruturada e de ritmo próprio de forma a maximizar os seus ganhos na aprendizagem (Salas et. Al, 2012). A análise individual pode assim complementar a análise de necessidades de formação, diagnosticando deficiências de desempenho ao nível das atitudes e se os problemas de desempenho das funções resultam de falta de conhecimentos e capacidades, possíveis de serem resolvidos com formação, da falta de motivação, de atribuições de função ou se estão relacionados com factores externos como o sistema de recompensas e punições, feedback e

obstáculos ao desempenho (Velada, 2007).

1.3 - Métodos e técnicas de formação

Os processos de formação diferem em relação à sua natureza (Jacob, 2011) geralmente destinam-se a obter resultados em três áreas distintas do saber, essenciais para a realização de uma tarefa profissional adequando o trabalhador e o posto de trabalho, através da aquisição de conhecimentos gerais e específicos necessários para à realização da tarefa (saberes teóricos) e operar cognitivamente sobre a mesma (Saber-Saber) (Leal, 2011), adquirir conhecimentos e capacidades técnicas para a execução da função (Saber-fazer) (Jacob, 2011) possuir atitudes, comportamentos e modos de estar adequados a função e as necessidades da organização (Saber-Ser e Estar) (Leal, 2011). A cada uma destas áreas do saber, esta associado um perfil de competências, enquanto dimensões individuais, que refletem os comportamentos a desenvolver ou reforçar (Leal, 2011). As competências conceptuais surgem normalmente ligadas aos conhecimentos gerais e específicos do Saber-Saber, o Saber-Fazer implica competências técnicas relacionadas com procedimentos, métodos e técnicas e, por último, as competências humanas associadas ao comportamento individual compõem o perfil profissional do Saber-Ser e Estar exigido para o desempenho da função (Leal, 2011). A formação técnica continua a ser preponderante, contudo, atualmente a formação comportamental ganha cada vez mais importância, criando condições para que a mudança ocorra em boas condições, assumindo um papel chave neste domínio (Jacob, 2011).

De forma a dar resposta as necessidades de formação das organizações, existe uma grande diversidade de métodos formativos, categorizados em três grandes grupos: expositivos; ativos e grupais.

Métodos expositivos, são eficazes para se transmitir de forma eficiente a informação, ou conhecimentos para um grande número de formandos ao mesmo tempo, pois são normalmente em sala ou através de E-Learning, utilizando meios audiovisuais, como Slides, PowerPoint e vídeo, sendo que devem ser complementados com oportunidades para os formandos porem em prática, discutir e receber feedback de forma a facilitar a sua aprendizagem, sendo este método o mais eficaz quando se pretende apresentar novos fatos, informações e soluções que tenham como finalidade dar aos formandos novas ferramentas,

conhecimentos e metodologias necessárias para a resolução de problemas

Os métodos ativos envolvem o formando diretamente na aprendizagem e têm como benefício o desenvolvimento de habilidades e novos comportamentos, poderão ser realizadas no local de trabalho, “on-job”, são formações autodirigidas em que o formando participa ativamente na aprendizagem, compostas por simulações, dramatizações e estudos de caso, de forma a se conseguir uma modelação comportamental, de forma a que o formando experimente os diversos aspetos envolvidos na realização de uma tarefa, sendo ideais para o desenvolvimento de competências e comportamentos específicos e para a compreensão de como as mesmos podem ser transferidos para o local de trabalho.

Os métodos grupais, tais como *Team building*, que têm como foco a aprendizagem através da ação e a da aventura, que têm como objectivo a melhoria das competências e da eficácia do grupo. A finalidade destas metodologias é a construção de uma identidade grupal, através de dinâmicas, que incluem a partilha de ideias e experiências, onde através de uma análise dos sentimentos é dando a conhecer as forças e as fraquezas individuais e do grupo, de forma a se desenvolver novas estratégias de como aplicar esses conhecimentos de volta para o local de trabalho. Este tipo de formação tem obtido sucesso na preparação de tripulações de navios, aviões e de equipas cirúrgicas (Noe, 2010; Velada, 2007).

A decisão sobre qual o método formativo mais eficaz deve ter em conta, essencialmente com o tipo de aprendizagens e competências, intelectuais, cognitivas, comportamentais ou motoras que se pretende alcançar com a formação, (Noe, 2010, Velada, 2007).

Na concepção da formação, é necessário ter em conta o envolvimento dos formandos com as condições e experiências semelhantes ao do local de trabalho, com vários exemplos práticos em uma variedade de situações., envolvendo assim os formandos as regras gerais e aos princípios teóricos que fundamentam a utilização e aplicação de habilidades específicas. Para além disso, questões como o feedback e o conhecimento dos resultados da formação, têm sido considerados fatores importantes na concepção de programas de formação, (Saks & Belcourt, 2006).

1.4 - Avaliação da formação

De forma a se emitir um juízo de valor sobre a formação, tem de se avaliar todos os efeitos produzidos pela mesma, de forma a se chegar as razões que levaram ao sucesso ou insucesso da formação. A avaliação da formação pode servir para testar princípios teóricos que tenham sido ignorados na concepção da formação, devendo a avaliação ir para além do julgamento dos objectivos propostos e da sua eficácia e ser um meio de construir melhor conhecimento das teorias e sistemas aplicados (Borges-Andrade, 2006). A avaliação pode ser definida em duas categorias: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa sendo a avaliação formativa a constante avaliação da formação, durante a sua concepção, de forma a se obter informações que a validem e indiquem as correções a efetuar, com vista ao ajustamento dos processos e estratégias. Na avaliação sumativa é avaliar um programa de formação já desenvolvido de forma a se o mesmo produziu os objetivos pretendidos, sendo a mesma realizada depois da conclusão da formação (Borges-Andrade, 2006). A avaliação da formação deve ser um processo contínuo de recolha de dados e de análise da concepção das formações, de forma a se examinar se estão a ser eficientes, a sua relevância e seus efeitos na organização (Velada, 2007,p. 20).

Existem três razões para se avaliar uma ação de formação (Kirkpatrick, 2006). Os resultados dessa avaliação vão dar informações importantes para se definir como se podem melhorar os programas de formação futuros, ou se o programa de formação em causa deve continuar ou ser abandonado, por ultimo os resultados da avaliação podem ou não justificar e a existência de um departamento de formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

O Modelo de avaliação da formação proposto por (Kirkpatrick, 1959) designado por “Modelo Hierárquico de Resultados da Formação” considera que há quatro níveis de avaliação dos resultados: as reacções dos formandos à formação; a aprendizagem adquirida; o comportamento; e os resultados (Kirkpatrick, 2005, 2006; Caetano, 2007; Velada, 2007).

Os quatro níveis representam a forma e a sequência de como se deve avaliar um programa. Cada nível é importante e provoca impacto no nível seguinte, ao se deslocar de um nível para outro, o processo torna-se mais difícil e moroso, mas, fornece uma informação mais valiosa. Nenhum dos níveis deve ser ultrapassado, simplesmente porque, o avaliador

considera que o nível seguinte é mais importante (Kirkpatrick et al, 2006).

Sendo que o primeiro nível consiste na reação que os participantes tiveram da formação tais como o tema, formador e os conteúdos e materiais da formação, ou seja, o grau de satisfação dos indivíduos com a formação (Borges-Andrade et al. 2002). Os programas futuros dependem da reação a formação, para tal não é somente necessário medir a reação positiva, o que é importante é que as formações futuras dependam dessa reação positiva dos participantes, pois se o mesmo não ocorrer demonstra que não estão motivados para aprender, embora a reação positiva possa não criar aprendizagem, a reação negativa certamente reduz a possibilidade de isso ocorrer (Kirkpatrick et al., 2006). A reação dos participantes deve ser medida por duas razões: para se saber qual o valor que a formação teve por parte dos formandos e para obter sugestões de melhoria para formações futuras (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005).

O segundo nível, ou aprendizagem, incide nos conhecimentos, atitudes (Borges-Andrade et al. 2002), competências ou desenvolvimento e melhoria das mesmas (Velada, 2007) adquiridas numa ação de formação. Pode ser definido como a mudança de atitudes, habilidades e conhecimentos resultantes da formação, sendo essas a função primordial que os programas de formação devem concretizar (Kirkpatrick et al., 2006). Os programas têm de ter em conta a diversidade dos formandos, sendo que a sua finalidade principal é causar mudança de atitudes é desenvolver conhecimentos e habilidades, programas mais técnicos visam melhorar as habilidades. Alguns programas dispõem de tópicos de liderança, motivação e comunicação com a finalidade de mudança de atitudes, sendo que, estes objetivos têm de estar presentes na altura da avaliação das aprendizagens (Kirkpatrick et al., 2005, 2006).

O terceiro nível consiste no comportamento e pode ser definido como que alterações houve no comportamento, dos formandos, após o fim da formação, sendo o mais difícil de medir e provavelmente o mais importante, pois se os formandos não aplicam aquilo que aprenderam, o programa não teve sucesso, contudo, analisar a mudança de comportamento é necessário para determinar se o mesmo ocorreu, em caso contrario a razão pelo qual essa mudança não ocorreu. Para que a mudança de comportamento aconteça, são necessárias quatro condições: A pessoa tem de ter vontade de mudar; A pessoa tem de saber o que fazer e como fazê-lo; A pessoa tem de trabalhar num bom ambiente de trabalho; A pessoa tem de ser

recompensada pela mudança. Para o sucesso de um programa de formação as duas primeiras condições têm de estar presentes, de forma a se criar uma atitude positiva da formação para a aquisição dos novos conhecimentos e habilidades. A terceira condição, bom ambiente de trabalho, está associada a chefia direta do formando (Kirkpatrick et al., 2006).

O quarto nível incide nos resultados concretos da formação para a empresa. Por exemplo, um aumento na produtividade dos trabalhadores, na qualidade do serviço prestado, ou nos lucros obtidos (Velada, 2007; Kirkpatrick et al., 2005, 2006; Borges-Andrade et al. 2002).

1.5 – Conclusões

Uma organização quando quer implementar uma formação, deve ter em conta que esse processo deve ser inicialmente por efetuar um diagnóstico de necessidades, onde se avalia todo o sistema da organização que pode ser afetado, ou seja, avaliar as necessidades reais de formação e em que departamentos a mesma é necessária, se estão disponíveis os recursos necessários, se os objetivos são coincidentes com a estratégia organizacional, a sua cultura de forma a se identificar quais são os conhecimento, habilidades e comportamentos que se pretende adquirir com a formação. Para tal é necessário efetuar uma análise de funções de forma a se identificar que tipo de conhecimentos são necessários para a realização eficaz das funções atribuídas a cada posto de trabalho, não deixando de efetuar uma análise individual aos colaboradores.

O segundo passo, primordial é a escolha do melhor tipo de formação a aplicar, de forma a dar resposta aos critérios obtidos anteriormente. A escolha do melhor método e técnica da formação, esta sempre dependente do tipo de conhecimento, habilidade e comportamento a atingir com a mesma.

A formação depois de terminada, deve passar por um processo de avaliação, Kirkpatrick (2006) propõe que a avaliação deve passar por quatro níveis de análise. Um primeiro nível, onde se deve avaliar as reações dos formandos a formação, um segundo nível, onde se vai avaliar o que aprenderam os formandos, se os conteúdos lecionados foram ao encontro do pretendido. Um terceiro nível, onde se pretende avaliar se a formação alterou o comportamento do formando no fim da formação e finalmente um quarto nível onde se

avaliam os resultados, ou seja se houve melhoria dos resultados económicos e se os postos de trabalho efetuam as suas funções mais eficazmente.

Para que a formação obtenha sucesso, não é somente necessário avaliar a mesma, mas sim os processos que levam a que o colaborador transfira esses conhecimentos para o seu dia a dia no local de trabalho. Pois mesmo que o formando obtenha sucesso numa ação de formação, não quer dizer que o mesmo aplique esses conhecimentos, ou seja transfira os conhecimentos para o local de trabalho, será a abordagem desse assunto o foco do próximo capítulo.

CAPITULO II – TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

2.1 - Transferência da formação

Entende-se como transferência da formação, como o uso dos conhecimentos e das habilidades adquiridas com a formação para o local de trabalho. Para a transferência ocorrer esse comportamento aprendido deve ser generalizado para o contexto de trabalho e mantidos durante um determinado período de tempo (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Bates et al., 2012).

A maior parte dos processos de mudança nas organizações esta focalizada, direta ou indiretamente, em intervenções focadas na formação dos seus recursos humanos, todavia a análise da contribuição efetiva da formação para o desenvolvimento das organizações e dos seus colaboradores têm sido praticamente inexistentes (Caetano, 2007) para tal é necessário avaliar os resultados decorrentes das mudanças verificadas após a formação, independente da origem das mesmas. Neste sentido realça-se a relevância da avaliação da transferência da formação (Baldwin e Ford, 1988; Velada, Caetano, Michel, Lyons & Kavanagh, 2007).

Não está demonstrado que a participação dos trabalhadores em ações de formação se traduza na aprendizagem efetiva de novos conhecimentos, competências ou comportamentos, ou seja, haverá situações em que isso se verifica e outras em que não há aprendizagem efectiva, para tal, o seu focus tem que ir para além do desenvolvimento de competências, através da criação de capital intelectual, o qual inclui as competências básicas para o desempenho da função e um nível mais avançado, que se resume ao domínio da tecnologia para ser possível a partilha de informação com os outros, a criatividade auto-motivadora, ou seja, a capacidade criativa de usar o conhecimento para modificar um produto ou servir o cliente e a compreensão do sistema de desenvolvimento do produto ou serviço. Na literatura também é salientado que, o facto dos programas de formação apresentarem satisfação por parte dos formandos ou de terem sido adquiridas muitas competências não significa que aquilo que aprenderam venha a ser realmente utilizado no seu local de trabalho, (Velada, 2007). Alguns impactos podem influenciar essa transferência, como a concepção da formação, em que estão incluídas as questões como o material e conteúdos lecionados e se os mesmos são pertinentes para a função. As características individuais dos formandos como as

habilidades, capacidades, motivação, capacidade intelectual, auto-eficácia, os traços de personalidade, percepção da utilidade da formação, locus de controlo, variáveis de emprego / carreira, bem como as factores de ambiente de trabalho como o suporte da chefia e dos seus pares e oportunidades de aplicar o que foi aprendido (Ford e Weissbein,1997; Burke et al.,2007). Para tal ao regressar a sua organização, o formando tem de encontrar um clima que o motive a transferir o que aprendeu, sendo que o conhecimento prévio do clima de transferência existente na organização influencia a sua motivação para aprender, bem como a sua motivação para usar e transferir os conhecimentos adquiridos (Seyler, Holton III, Bates, Burnett & Carvalho, 1998).

Baldwin e Ford (1988) propuseram um dos modelos de transferência mais importante. Para estes autores, a generalização e a manutenção dos novos conhecimentos e habilidades aprendidas na formação são diretamente influenciadas por três fatores: características dos formandos, que inclui as suas capacidades, personalidade e motivação; a concepção da formação, que deve ter um conteúdo apropriado para a retenção e transferência das aprendizagens incorporando variáveis como princípios de aprendizagem, sequência e conteúdos apropriados; e o ambiente de trabalho, que deve apoiar e oferecer oportunidades de utilização dos conhecimentos e competências adquiridos (Baldwin et al.1988; Holton III, et al, 2000; Velada, 2007).

O modelo proposto por Holton (1996) propõe que a transferência da formação está diretamente associada a três fatores a aprendizagem, o desempenho individual e os resultados organizacionais, ao qual deu a designação de sistema de transferência por englobar factores inerentes ao indivíduo à formação e a organização, que poderão influenciar a transferência da formação para o local de trabalho. O mesmo autor refere que a aprendizagem pode ser classificada como um comportamento, no sentido em que os participantes escolhem se querem aprender ou não aprender. No entanto, aprendizagem é essencialmente um comportamento interno, enquanto o desempenho é geralmente um comportamento mais externo, sendo que a mesma estrutura pode ser usada com os resultados organizacionais ao nível de análise das mudanças do indivíduo para a organização (Holton, 1996). O modelo proposto descreve uma sequência de influências sobre os resultados que ocorrem em uma única experiência de formação. Ao longo do tempo é de se esperar que os sucessos alcançados

pelos formandos com a formação ira aumentar a motivação futura para aprender (Holton, 1996).

2.1.1 – Factores de concepção da formação. A concepção da formação tem sido o enfoque dos estudos realizados acerca da transferência da formação (Smith-Jentsch, Salas e Brannick, 2001). O sucesso de uma formação depende de como ela é inicialmente concebida, a mesma tem de fornecer valências e capacidades aos formandos para transferir a formação para o local de trabalho (Velada, 2007). Antes de se iniciar uma ação de formação, devem estar identificados os seus objectivos, de forma a determinar como se realizara a formação. Na preparação da formação devem ser tidos em conta os objectivos de aprendizagem, as características dos formandos, os conhecimentos a adquirir e de como se vão adquirir (Tannenbaum & Yukl, 1992).

Fatores de capacidade. Holton III et al., (2000) propõem o fator de capacidade dos formandos para abranger as variáveis relacionadas com o desenho/concepção da formação, onde estão englobadas variáveis como a percepção da validade de conteúdo, aspetos de concepção da formação que facilitem a transferência (design de transferência) e as oportunidades de aplicar a formação. A validade de conteúdo é a medida em que os formandos avaliam os conteúdos da formação como refletindo precisamente as exigências da sua função. O design de transferência, diz respeito a forma como a formação foi concebida e ministrada de forma a capacitar os indivíduos com valências para transferirem as aprendizagens para o local de trabalho, ou seja, que o que foi ensinado corresponde ao requisitos do trabalho, para tal, no decorrer da formação, devem ser transmitidos aos formandos não só os conhecimentos teóricos mas também os conhecimentos de como devem empregar as aprendizagens adquiridas no seu local de trabalho.

As oportunidades para utilizar a formação, refere-se à existência dos recursos necessários que permitam a para a aplicação dos conhecimentos adquiridos com a formação no seu contexto de trabalho, por exemplo a possibilidade de realizar tarefas onde se aplique o que se aprendeu (Holton, 1996; Holton et al, 2000; Velada, 2007).

Design da Formação. Baldwin e Ford (1988), consideram que grande parte da pesquisa empírica sobre a transferência, tem-se concentrado na melhoria da concepção dos programas de formação, a incorporação no design da formação de quatro princípios de aprendizagem, que são fatores críticos para o processo de transferência, que são: elementos idênticos; o ensino dos princípios gerais; variabilidade de estímulos; condições de prática.

Thomdike e Woodworth, (1901, Cit. por Velada 2007, p.38) consideram que quanto maior for a semelhança entre os estímulos da formação e do contexto de transferência, maior será a probabilidade de aplicação do que foi aprendido. Para tal não é só necessário ensinar as competências transferíveis mas é também necessário ensinar as regras gerais e princípios que suportam o conteúdo em causa, para possibilitar que ocorra a transferência McGehee e Thayer, (1961, Cit. Por Baldwin et al., 1988, Velada, 2007). Variabilidade de estímulo é quando se apresentam aos formandos estímulos com exemplos para facilitar a sua compreensão e a sua aplicabilidade para o seu trabalho dos comportamentos e competências que vão adquirir, podendo assim a transferência ser reforçada (Baldwin et al., 1988; Velada, 2007). Outro princípio citado pelos autores são as condições de prática dos conteúdos da formação que incluem uma série de questões de design específico: prática repartida ou seguida; com todo o material ou prática de uma parte de cada vez; feedback e prática contínua. O conteúdos aprendidos na formação têm mais hipóteses de ser transferidos quando o período de prática é dividido em partes e o indivíduo vai recebendo feedback do seu desempenho e pratica constantemente até a tarefa ser realizada com sucesso. O conteúdo lecionado praticado continuamente, só deve acontecer apenas em situações em que a capacidade cognitiva do indivíduo é alta. Período de prática repartido no tempo, deve acontecer quando as matérias a ensinar são compostas por tarefas mais exigentes e menos complexas, (Baldwin & Ford, 1988; Velada, 2007).

2.1.2– Factores individuais. As pessoas não são apenas agentes de ação, mas auto-examinadoras do seu próprio funcionamento. A capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e da adequação dos seus pensamentos e ações é uma característica humana. Através de uma autoconsciência reflexiva, as pessoas avaliam suas motivações, valores e o significado

das suas atividades diárias, utilizam sistemas cerebrais como ferramentas, para realizar as tarefas e objetivos a que dão significado, direção e satisfação com a vida (Bandura, 2001).

As pessoas são seres únicos e singulares, as suas personalidades, os seus objetivos de vida e de carreira são distintos, assim como diferem nos seus conhecimentos e competências. Contudo, existem factores individuais a ter em conta, quando se pretende maximizar a eficácia da formação, uma vez que diferentes indivíduos, encararão os efeitos no desempenho profissional, provenientes da formação, de forma diferente em função das suas diferentes características pessoais. Nestes factores individuais são englobadas variáveis como: características de personalidade, como as dimensões do *Big Five*; o locus de controlo; a capacidade cognitiva; as crenças de auto-eficácia; os factores motivacionais; utilidade e valor percebido da formação; variáveis de carreira e as características sociodemográficas (Holton, 2006; Velada, 2007; Burke et. al., 2007).

Características de Personalidade. Um dos principais fatores que distinguem os formandos entre si é o constructo da personalidade. Grande parte do trabalho realizado sobre os traços de personalidade tem-se baseado no modelo Big Five. Este modelo domina a visão atual do estudo do constructo da personalidade e fornece uma estrutura unificadora para o seu estudo, tornando-se um modelo quase universal para a compreensão da estrutura da personalidade. Como o nome indica, este modelo sugere que existem cinco grandes categorias de traços de personalidade, que permitem diferenciar os indivíduos: neuroticismo (ou estabilidade emocional); conscienciosidade; abertura à experiência; amabilidade; e extroversão (Holton, 2005, Velada, 2007).

A psicologia da personalidade sugere que as cinco características de traços de personalidade são grandes mecanismos universais de adaptação para os seres humanos para, se reproduzir e preservar a vida. Por exemplo, uma pessoa que é agradável, extrovertida, emocionalmente estável, consciente e aberta, pode ter a capacidade de formar relações de trabalho importantes, ser promovido e alcançar um status mais elevado, e assim alcançar o sucesso económico, que irá resultar em maior êxito em encontrar um parceiro, e ter filhos, a poder comprar alimentos e viver num bairro seguro, ou seja, preservar a vida. Estes mecanismos adaptativos incluem a capacidade dos seres humanos para aprender hierarquias

na sociedade, (extroversão), a ter vontade de cooperar (amabilidade), a adquirir capacidades de confiança e de compromisso laboral duradouro (conscienciosidade), a ter uma capacidade de lidar com o stresse (neuroticismo, estabilidade emocional) e sua orientação para a inovação ou astúcia na resolução de problemas (abertura à experiência) Caligiuri (2000).

Numa revisão de literatura Holton (2005) encontrou alguns estudos que referem que existem duas dimensões, consciência e ansiedade (um componente do neuroticismo), que influenciam a motivação para aprender, a conscienciosidade refere-se à que alguém que é orientada confiável, perseverante, trabalhador, disciplinado, deliberado, e realizado e tem sido constantemente ligado à motivação para aprender. A estabilidade emocional, também conhecida pelo seu traço oposto neuroticismo, reflete a ausência de sentimentos de ansiedade, insegurança e nervosismo, em que pessoas com pontuação alta nesta dimensão são geralmente menos ansiosa e mais otimistas, estando a estabilidade emocional, assim como abertura à experiência, que esta associada com o intelecto, curiosidade e vontade de explorar coisas novas, estão relacionadas com os resultados da transferência da formação. Em suma, três dos cinco grandes fatores: conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência, têm recebido um forte apoio na literatura, ao contrario da amabilidade e extroversão que aparentam não ter relação com os resultados de formação (Holton, 2005).

Locus de controlo. Os indivíduos diferem entre si no que respeita à tendência para considerarem os acontecimentos controláveis por eles próprios (locus de controlo interno) ou não controláveis por eles próprios (locus de controlo externo) (Ogden, 2004).

O locus de controlo proposto por Rotter (1966, Cit. Por Velada, 2007) reflete em que medida os indivíduos acreditam ter controlo ou não sobre os acontecimentos que têm consequências para si. Nomeadamente, podem considerar que esses acontecimentos são controlados ou dependem das suas ações (locus de controlo interno) ou que dependem de factores externos (locus de controlo externo). Os formandos com um locus de controlo interno têm geralmente atitudes mais positivas e estão mais motivados para a formação, porque acreditam que são capazes de mudar as suas capacidades e motivações através das suas próprias ações, ao contrario dos formandos com um locus de controlo externo, que acreditam que as mudanças no desempenho apenas acontecem através de mudanças em factores

externos a si próprios (Holton, 2005, Velada, 2007), assim os indivíduos com um locus de controlo interno consideram que com a formação irão conseguir obter resultados e benefícios tangíveis, o que os leva a esta mais motivados para aprender e aprendem melhor o conteúdo formativo, assim como exibem níveis mais elevados de transferência da formação (Velada, 2007).

Capacidade cognitiva. A Capacidade cognitiva influencia a aprendizagem e o desempenho no local de trabalho, a qual inclui três dimensões: a compreensão verbal; habilidades quantitativas e capacidade de raciocínio. Compreensão verbal refere-se a capacidade do indivíduo de entender e usar linguagem escrita e falada, capacidade quantitativa refere-se a rapidez e precisão que uma pessoa consegue resolver problemas matemáticos. Capacidade de raciocínio refere-se a capacidade da pessoa para inventar soluções para os problema (Noe, 2010). A capacidade cognitiva tem um impacto significativo sobre o sucesso do formando e interage com a motivação (Holton, 2005).

Auto-eficácia. A teoria da auto-eficácia foi proposta por Bandura (1977) sendo definida como o julgamento que os indivíduos fazem sobre a sua eficácia, ou seja é o julgamento que fazem acerca da sua capacidade organizativa e de execução de ações que julgam ser necessárias ao cumprimento de determinadas tarefas (Bandura, 1977; Velada, 2007).

Teoria da aprendizagem social enfatiza que as pessoas aprendem através da observação de outras pessoas que elas acreditam que são credíveis e experientes (modelos). Teoria da aprendizagem social também reconhece que um comportamento que é reforçado ou recompensado tende a ser repetido, ou seja, o comportamento ou habilidade dos modelos é adotado pelo observador. A aprendizagem também é influenciada pela auto-eficácia de uma pessoa. A auto-eficácia é o julgamento de uma pessoa sobre se ela pode aprender com sucesso os conhecimentos e habilidades adquiridas na formação, sendo um determinante de prontidão para aprender. Um indivíduo com elevada auto-eficácia vai-se esforçar para aprender num programa de formação e é mais provável que persistam esses conhecimentos, mesmo em um ambiente não propício para a aprendizagem, por exemplo, sala de aula com muito barulho,

por outro lado, uma pessoa com baixa auto-eficácia terá dúvidas sobre como dominar o conteúdo da formação. A auto-eficácia pode ser aumentada usando vários métodos: a persuasão verbal; verificação lógica; observação de outros (modelagem) e realizações passadas. Persuasão verbal significa dar palavras de encorajamento aos outros para os convencer que eles podem aprender. Verificação lógica envolve perceber a relação entre uma nova tarefa e uma tarefa já dominada, sendo que os formadores e os gestores lembram aos colaboradores, quando eles se deparam com dificuldades de aprendizagem, tarefas passadas em que eles foram bem-sucedidos em aprender tarefas semelhantes. Modelagem envolve ter colaboradores que já dominem os conteúdos da formação e demonstrá-las para os restantes, como resultado, os indivíduos são susceptíveis de serem motivados pela confiança e sucesso de seus pares bem-sucedidos. Realizações passadas refere-se a permitir que os colaboradores construam uma história de realizações bem-sucedidas, colocando-os em situações em que são susceptíveis de ter sucesso e oferecer formação para que eles fiquem a saber o que fazer e como fazê-lo (Noe, 2010).

Neste contexto, a teoria cognitiva social de Bandura (1986) tem um papel muito pertinente para a compreensão da transferência da formação. Esta teoria realça que é através de fatores cognitivos e ambientais que o comportamento é influenciado, ou seja, pela sua auto-eficácia, crenças que detém sobre a sua capacidade de realizar uma determinada tarefa, e pelas suas expectativas de resultados, crenças sobre os efeitos do seu comportamento (Velada, 2007). A auto-eficácia é a crença que as pessoas têm de que podem executar com êxito o seu trabalho ou aprender o conteúdo do programa de formação, estando relacionada com o desempenho em programas de formação. A auto-eficácia dos formandos pode ser aumentada se souberem que o objetivo da formação é para melhorar o seu desempenho e não para identificar as áreas em que os empregados são menos competentes; fornecer o máximo de informação possível, a quem vai participar numa formação, sobre o programa e efeitos da formação antes da formação iniciar; partilhar o sucesso da formação dos seus pares, que agora estão em trabalhos semelhantes; proporcionar aos participantes o feedback sobre as suas aprendizagens (Noe, 2010).

Motivação. Um dos desenvolvimentos mais importantes do modelo proposto por Holton (1996) foi a reconceptualização do constructo da motivação para a aprendizagem e transferência. No modelo inicial, a motivação foi concebida de forma tradicional, ou seja, com os dois domínios separados, motivação para aprender e motivação para transferir (Holton, 2005).

Motivação para aprender refere-se à intensidade e persistência dos esforços que os formandos aplicam em atividades de melhoria, orientadas para a aprendizagem, antes, durante e após a formação e por conseguinte, a aprendizagem de tarefas, antes, durante e depois de concluir a formação, tendo em conta as características individuais, o ambiente de trabalho, e da própria formação, a motivação para aprender é influenciada pelos traços de personalidade como a conscienciosidade e abertura à experiência, assim como a auto-eficácia, a idade e a capacidade cognitiva. A motivação para aprender pode ser melhorada através da clarificação da relação entre os conteúdos da formação e as necessidades de aprendizagem, fornecendo apoio organizacional e de supervisão da formação. Motivação para transferir são esforços por parte do formando para utilizar as habilidades e conhecimentos aprendidos na formação, para uma situação de trabalho no mundo real (Tannenbaum et al., 1992; Seyler et al, 1998; Burke et al., 2007). Hutchins, Nimon, Reid Bates & Holton, (2013) consideram que é importante diferenciar a motivação para transferir e intenção de transferir, em termos do papel que cada um desempenha no processo motivacional, para tal e segundo os autores, a teoria do comportamento Planejado de Ajzen, (1991) a intenção de um indivíduo agir inclui os fatores motivacionais do comportamento e influenciará a quantidade de esforço que um indivíduo está disposto a aplicar para a concretização do comportamento. Um indivíduo pode ter um forte desejo de agir (motivação), mas só pode executar a ação, se houver uma tendência deliberada e planeada (intenção) de se comportar de uma determinada forma em circunstâncias específicas. A relação entre motivação para transferir e intenção de transferir é como um continuum, em que a motivação para a transferência é um ponto do processo motivacional que pode evoluir para um compromisso de transferir os conhecimentos e habilidades adquiridos na formação inicial, ou seja, a motivação para a transferência relaciona-se mais com o desejo de iniciar a transferência dos novos conhecimentos e

habilidades, enquanto a intenção de transferência refere-se a um compromisso deliberado ou planejado para executar (Hutchins, et al., 2013).

Utilidade / Valor percebido. A transferência pode ser influenciada pela utilidade percebida ou valor associado com a formação, ou seja, os indivíduos que acreditam na utilidade da formação, ou no valor da formação são mais propensos a aplicar as habilidades aprendidas na formação, ou seja, devem perceber que o novo conhecimento e habilidades adquiridas vão melhorar o seu desempenho no trabalho (Burke et al., 2007).

Variáveis individuais de carreira / emprego. A transferência de formação também é influenciada pelas variáveis de emprego e carreira. O planejamento da carreira dos formandos é tido como a criação de planos específicos de atualização para alcançar seus objetivos profissionais. A transferência é influenciada positivamente pelo envolvimento com o trabalho por parte dos formandos, ou seja, refere-se ao grau em que um indivíduo se identifica com o seu trabalho, participa ativamente nele, e considera o seu desempenho profissional importante e que o seu trabalho vale a pena, assim os formandos com grande envolvimento laboral estão mais motivados para a transferência das competências para o local de trabalho (Burke et al., 2007). A transferência pode sofrer influências mediante as reações dos formandos a formação. Essas reações podem ser de satisfação (reações afetivas) ou ao nível que os indivíduos têm da utilidade e empregabilidade da formação no seu local de trabalho (reações de utilidade), indo essas reações influenciar diretamente na transferência e indiretamente na aprendizagem (Velada, 2007).

Características sociodemográficas. Apesar da idade ser um contributo para a aquisição de mais informação, de maiores competências, experiências e perícias relevantes para a execução das funções inerentes ao trabalho (inteligência cristalizada), contribui também para a redução da transferência da formação necessária à aprendizagem (inteligência fluida). Os julgamentos feitos pelos gestores aos formandos mais velhos, considerando que eles têm menos motivação para aprender e que já não têm capacidade para aprender, ou mesmo os julgamentos que esses mesmos formandos fazem relativamente a sua capacidade de

aprender, leva-os a não procurar oportunidades de formação com medo de falhar. Estes julgamentos levam a que se considere que existe uma relação negativa entre a idade e a aprendizagem. Outras variáveis sociodemográficas, tais como o nível educacional, a experiência anterior e a antiguidade, estão fortemente ligados e associados a aprendizagem. O nível educacional dos formandos demonstra a sua capacidade intelectual e motivacional para aprender. A experiência anterior permite aos formandos estarem menos ansiosos com a formação, pois podem recorrer as competências e conhecimentos já adquiridos por estarem mais familiarizados com a tarefa. A aprendizagem pode ser facilitada pela antiguidade pois a mesma esta ligada a uma maior experiencia, mas também a pode prejudicar porque os colaboradores com mais tempo na organização, podem ter adquirido comportamentos fixos a que estão ligados emocionalmente, podendo interferir com a aquisição de novos comportamentos e outros tipos de conhecimentos (Velada, 2007).

2.1.3 – Fatores organizacionais. Os fatores organizacionais exigem uma abordagem um pouco diferente dos fatores falados anteriormente, pois aprendizagem, desempenho e comportamento são resultados individuais. No entanto, os resultados organizacionais podem ainda ser conceptualizados como uma função da capacidade, motivação e influências ambientais, ou seja, para uma intervenção produzir resultados organizacionais, ela deve ter a capacidade de atingir resultados e motivar a organização e os indivíduos a participar. Para que os resultados ocorram, a intervenção deve ser vinculada com as metas organizacionais (habilidade), ter utilidade para a organização e para o indivíduo (motivação) e estar sujeita a influências de fatores ambientais (Holton, 1996).

Várias características do ambiente de trabalho influenciam a transferência da formação, o clima de transferência, suporte do supervisor e dos pares e oportunidade de aplicar (Noe, 2010).

Clima de transferência. Clima para transferência refere-se à percepção dos formandos sobre uma ampla variedade de características do ambiente de trabalho que facilitam ou inibem o uso das habilidades e comportamentos treinados. Por exemplo, percepções sobre recursos e oportunidades para aplicação, a existência de suporte das chefias e colegas, feedback

adequado que permitem aplicarem no trabalho os conhecimentos e competências adquiridas na formação (Velada, 2007; Noe, 2010). Os resultados pessoais positivos e negativos são outras duas variáveis que ajudam a compreender a transferência da formação, sendo que os resultados pessoais positivos são definidos como a percepção do formando de que a aplicação da formação no local de trabalho conduz a resultados positivos para si, tais como, o aumento salarial, os incentivos, as recompensas e o reconhecimento público. Os resultados pessoais negativos referem-se ao julgamento que os formandos fazem de que se não aplicarem no local de trabalho os conhecimentos adquiridos na formação, os resultados poderão ser negativos para si, como penalizações ou castigos (Velada, 2007).

Suporte do supervisor e dos pares. O suporte do supervisor ou chefia, refere-se ao grau em que a chefia enfatiza a importância dos formandos participarem em programas de formação e de como eles aplicam os conteúdos da formação para o local de trabalho. Eles podem transmitir as suas expectativas de formação, e dão incentivos e os recursos necessários para aplicar a formação no trabalho. Os supervisores devem fornecer apoio às actividades de formação, sendo que quanto maior o apoio, mais provável é a transferência da formação ocorrer. Os supervisores devem estar ativamente envolvidos na concepção e entrega de ações de formação. O nível básico de suporte que um gerente pode oferecer e permitir que os formandos participem na formação, sendo o nível superior o de participar na formação como instrutor, ficando assim mais propensos a fornecer funções de suporte, como o reforço do uso das capacidades recém-adquiridas, discutindo progressos com os formandos, proporcionando oportunidades para praticar. Os supervisores podem facilitar a transferência através do reforço, como o uso de planos de ação, que é um documento escrito, que inclui os passos que o formando e ele próprio vão assegurar para garantir que as transferências da formação para o trabalho ocorram. O plano de acção deve incluir: identificar qual o conteúdo da formação será usado e como será usado (projeto, problema); identificar as estratégias para alcançar o objetivo, incluindo o que o colaborador vai fazer de diferente, os recursos necessários e que tipo de apoio da chefia e dos pares; as estratégias de feedback que deve e de como o vai receber e quais os resultados esperados (Noe, 2010). O feedback, ou seja, as informações formais e informais por parte da organização, ou chefia, sobre o desempenho do colaborador,

ou seja, conselhos, sugestões e reuniões com os outros membros da organização, com o intuito de informar de como estão a desempenhar as suas funções depois de aplicarem o que lecionaram na formação. O tipo de feedback que os indivíduos recebem seja ele, positivo, negativo, ou mesmo nulo, levam a que podem variar as reações e motivações, tanto para aprender como para aplicar as mudanças comportamentais no seu local de trabalho. Outras características como a credibilidade de quem dá o feedback, de como o dá, a exatidão da informação ou mesmo a crença na precisão, determinam a forma como o feedback é recebido, como positivo ou negativo, motivando, ou não a mudança de comportamento (Velada, 2007). O suporte dos pares e colegas provaram também exercem uma influência mais consistente na transferência dos conhecimentos adquiridos, partilhando as ideias sobre o conteúdo do curso (Burke et al., 2007). Outro suporte de apoio dos pares, pode ser a criação de uma rede de apoio entre os formandos, em que um grupo de dois ou mais formandos, que concordam em se reunir e discutir o seu progresso no uso das capacidades aprendidas para o local de trabalho, podendo envolver reuniões face-a-face ou comunicações via e-mail, em que compartilham experiências bem sucedidas no uso dos conteúdos da formação no seu local de trabalho e de como obtiveram os recursos necessários para usar esses conteúdos e de como lidaram com um ambiente de trabalho que interferiu com o uso de conteúdos de formação.

Um colaborador mais experiente, que já tenha participado do mesmo programa de formação, poderá ser um mentor de um formando que tenha terminado a formação recentemente, fornecendo-lhe aconselhamento e apoio relacionado com a transferência das questões da formação (Noe, 2010).

Oportunidade de aplicar. Oportunidade de aplicar as capacidades aprendidas, ou oportunidade de realizar, refere-se à medida que o formando procura ativamente experiências que permitem a aplicação das recém-adquiridas habilidades, conhecimentos e comportamentos adquiridos com o programa de formação. A oportunidade de realizar é influenciada tanto pelo ambiente de trabalho como pela motivação do formando. Uma das formas de terem oportunidade de usar as capacidades aprendidas é através do tipo de trabalho atribuído, tendo o supervisor ou chefe do formando um papel fundamental na determinação das atribuições das funções. A oportunidade para realizar também é influenciada pelo grau em

que os formandos assumem a responsabilidade pessoal de procurar ativamente funções que lhes permitam usar os recursos recém-adquiridos, sendo mais propensos a manter as capacidades adquiridas. A oportunidade para aplicar pode ser medida, pedindo a antigos formandos que indiquem se executam uma tarefa aprendida, quantas vezes é que a executam e em que medida e que eles executam tarefas difíceis e desafiadoras. Os indivíduos que relatam níveis mais baixos de oportunidade de aplicar, podem ser os principais candidatos para cursos de reciclagem. Os baixos níveis de oportunidade aplicar, pode ser uma indicação de que o ambiente de trabalho está a interferir com o uso das novas habilidades, ou pode indicar que o conteúdo da formação não é importante para o trabalho do formando (Noe, 2010).

2.2 – Conclusões

A transferência da formação consiste na aplicação dos conhecimentos, atitudes e comportamentos, que depois de lecionados, são transferidos para o local de trabalho pelos formandos. Essa transferência pode sofrer alguns impactos provocados pela concepção da formação, características individuais e de ambiente do local de trabalho. Será esse o foco deste diagnóstico, onde se realizou uma avaliação da formação, mas baseada nos fatores da transferência da formação para o local de trabalho, de forma a se conseguir dar resposta ao pedido feito. Se os conhecimentos adquiridos na formação em liderança esta a produzir a mudança pretendida, ou seja, se os militares quando regressam as suas unidades transferem os conhecimentos adquiridos na formação em liderança.

CAPITULO III – DIAGNÓSTICO

3.1 – Diagnóstico

De forma a se diagnosticar o proposto, foi realizado uma avaliação da formação baseada nos fatores da transferência da formação. Este diagnóstico foi realizado na Marinha de Guerra Portuguesa, organização que têm como missão a defesa do espaço marítimo nacional, vigia e salvamento marítimo do território nacional.

Neste diagnóstico foi utilizado o LTSI para avaliar a transferência da formação. O instrumento avalia 18 dimensões agrupadas em duas categorias mais gerais: domínio específico de formação e domínio geral de formação. A escolha deste instrumento deu-se por ser um instrumento validado para Portugal e pela sua relevância teórica e psicométrica

3.2 – Instrumento

3.2.1 - LTSI - Learning Transfer System Inventory. Utilizou-se o Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem (em inglês LTSI) proposto por Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1996) e posteriormente aperfeiçoado por Holton, Bates e Ruona, (2000) (Figura 3.1) e que já se encontra validado para Portugal por Velada (2007). O modelo de avaliação proposto por (Holton, 1996) foi a base para a criação deste instrumento. O mesmo autor considera que a motivação, o ambiente de trabalho e fatores de capacidade influenciam diretamente o desempenho individual e os fatores motivacionais e influências secundarias como influências indiretas. O LTSI veio preencher uma lacuna existente na avaliação da aprendizagem e nos factores que influenciam e afectam a transferência das aprendizagens, dando assim resposta a algumas solicitações das organizações (Velada et al., 2007).

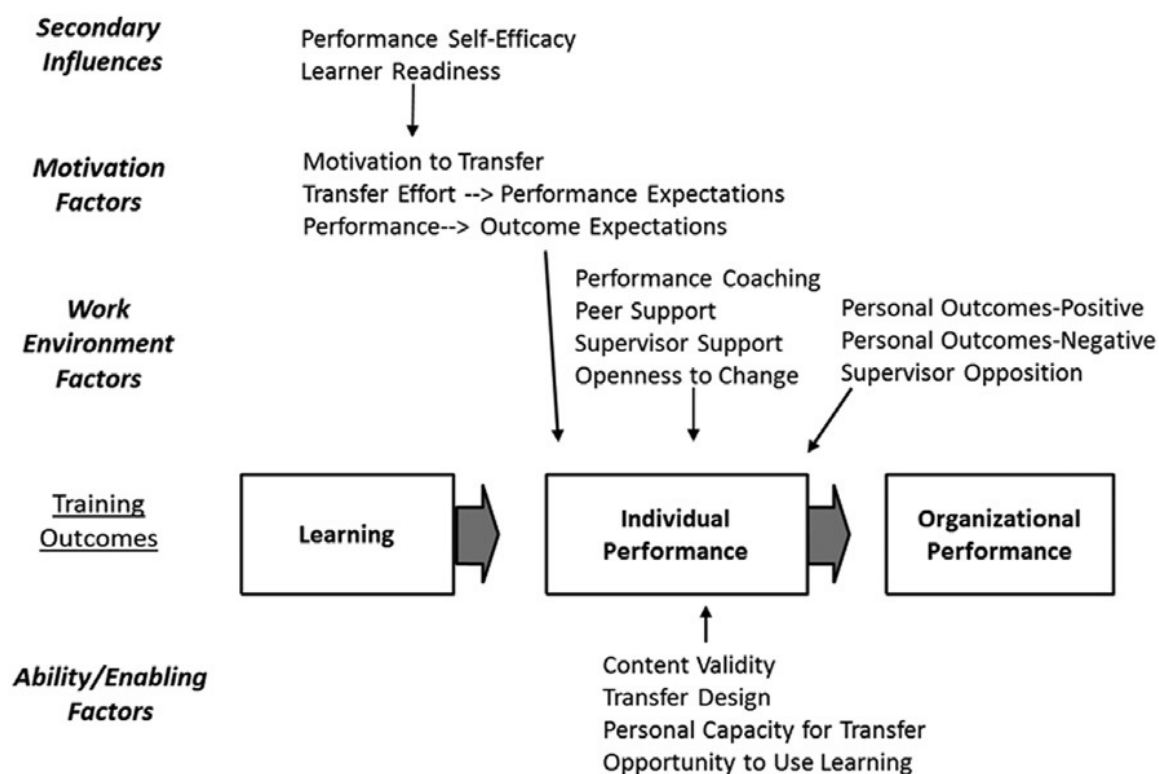


Figura 3.1 - *Modelo Conceptual do LTSI (Holton, Bates & Ruona, 2000) retirado de Hutchins et al.,(2013, p.252).*

Como sugerido por estes autores, o LTSI deverá ser muito mais que um questionário de investigação, mas um instrumento prático e utilizável que represente uma ajuda na actividade das organizações. O LTSI é um inventário de auto-relato empiricamente concebido para avaliar as percepções individuais, estímulos e barreiras à transferência das aprendizagens da formação para o local de trabalho. O objetivo do desenvolvimento contínuo do LTSI, tem sido o de fornecer aos pesquisadores e profissionais, um instrumento que contém um conjunto de escalas do sistema de transferência rigorosamente desenvolvidos e validados, refletindo os elementos críticos para a promoção da transferência eficaz da formação para o local de trabalho (Bates et al., 2012).

O LTSI foi validado para Portugal na tese de Doutoramento de Raquel Velada em 2007, contudo, e dada a sua relevância teórica e prática e as boas qualidades psicométricas (Velada, 2007) tem vindo a ser adaptado às realidades de outros países, mantendo a sua validade de constructo cross- cultural.

Quadro 3.1

Definições dos Constructos do LTSI (Velada, 2007, p.131)

Factores	Definição	Nº itens	Indicadores
Domínio Específico de Formação			
1. Preparação Prévia dos Formandos	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação.	3	9, 10, 13
2. Motivação para Transferir	Direcção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho.	4	2, 3, 4, 5
3. <i>Outcomes</i> pessoais positivos	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo.	7	6, 16, 7, 8, 15, 18, 22
4. <i>Outcomes</i> pessoais negativos	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos.	4	14, 21, 23, 24
5. Capacidade pessoal para transferir	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.	5	19, 26, 11, 12, 20
6. Suporte dos Pares	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho.	4	28, 29, 30, 31
7. Suporte do Supervisor	Grau em que os supervisores - gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho.	6	32, 33, 37, 39, 40, 43
8. Sanções do Supervisor	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.	9	Dimensão Comportamental: 38, 34, 35, 36, 41 Dimensão Cognitiva: 44, 45, 46, 42
9. Percepção da Validade do Conteúdo	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da função.	3	47, 48, 49
10. <i>Design</i> de Transferência	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função.	3	53, 54, 55
11. Oportunidade para utilizar a Formação	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.	5	56, 60, 61, 63 , 50
12. Transferibilidade	Grau em que os formandos percebem que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência.	5	58, 59, 52, 51, 57
Domínio Geral de Formação			
13. Esforço de Transferência Expectativas de Desempenho	A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função.	4	65, 66, 69, 71

14. Desempenho – Expectativas dos Resultados	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.	5	64 , 67, 68, 70, 72
15. Resistência/Abertura à Mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação.	6	73 , 74 , 75, 76 , 77 , 78
16. Auto-eficácia de Desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.	3	83, 84, 85
17. Feedback de Desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.	7	79, 86, 87, 89, 80, 81, 88

Nota:

Os números em negrito representam indicadores invertidos.

3.3 – Procedimento

O LTSI - learning transfer system inventory, (Holton & Bates, 2002; Caetano & Velada, 2007) e um questionário de dados sócio demográficos, foram aplicados durante os meses de julho e agosto, através da plataforma de questionários online Qualtrics que foi distribuído através de correio electrónico interno da organização, e em formato de papel, a todos os militares que tivessem feito a formação em liderança. Foi solicitada autorização para a realização deste estudo como população militar ao Chefe de estado-maior da Armada e celebrado um termo de responsabilidade. Visto que o LTSI não é um instrumento publicado, foi solicitada a devida autorização ao Professor Doutor António Caetano, responsável pelo instrumento em Portugal.

O LTSI foi aplicado com o objectivo de avaliar a capacidade de transferência da formação para o contexto real de trabalho. O LTSI avalia 18 dimensões agrupadas em duas categorias mais gerais: domínio específico de formação e domínio geral de formação. As questões foram de resposta fechada mediante uma escala de Likert de 1- discordo totalmente a 5- concordo totalmente. No final foi elaborado um consentimento informado onde os participantes foram informados da confidencialidade e anonimato da sua participação e onde foi explicado aos participantes a essência e finalidade do estudo, tendo a operacionalização do protocolo de investigação sido adaptado de forma a não interferir com as actividades diárias dos participantes e do funcionamento interno das unidades.

Foram enviados 500 emails, via correio interno, com o link para o Qualtrics, ao qual se obteve 90 respostas validadas. Foram distribuídos 50 questionários em papel, que foram distribuídos e recolhidos pelo responsável do projeto, dos qual se validou 21, ficando a amostra final em 111 questionários, 22% dos inquiridos. A aplicação do instrumento foi aplicada aos 1º Marinheiros, 2º Sargentos, Sargentos-Ajudantes com o curso de Sargento-Chefe, Sargentos-Chefe, Guarda-Marinha, Subtenentes e 2º Tenentes, esta escolha deveu-se a serem os indivíduos que frequentaram a formação em Liderança a menos tempo.

Para este projeto foram criadas 18 variáveis compósitas provenientes do LTSI, para tal foram utilizados os indicadores referidos anteriormente no quadro 3.1.

De forma a se conseguir uma maior consistência interna, foram retirados alguns indicadores do modelo validado para Portugal, nomeadamente o indicador 13 na preparação prévia dos formandos; os indicadores 19, 11 e 12 recodificados e o 20 que se optou por utilizar o indicador sem recodificação, na capacidade pessoal para transferir; o indicador 44 nas sanções do supervisor- dimensão cognitiva; 61 e 63 recodificados na oportunidade de usar a formação e o indicador 64 recodificado no desempenho- expectativas dos resultados.

Depois de formadas as compósitas foram através do programa estatístico SPSS analisadas as suas médias e desvios padrão.

3.4 – Caraterização da amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 111, Militares da Marinha de guerra Portuguesa, que consistiu em 22% dos inquiridos, que realizaram a formação de liderança. A média de idade dos participantes é de 34 anos (M= 33,55, DP= 6.5), variando entre 24 e 56 anos, com uma média de 13 anos (M= 13,07, DP= 7,25) de tempo de serviço variando entre os 4 e 37 anos de serviço respetivamente. (Ver quadro 3.2).

Quadro 3.2

Idade e tempo de serviço

	N	Mín	Máx	Média	D.P.
Idade	111	24	56	33,55	6,50
Tempo de Marinha	111	3	37	13,07	7,25

Dos inquiridos 88 são do género masculino, o que perfaz 79,3% da amostra, 66,7% realizou a formação em liderança no CFS – Curso de formação de Sargentos. Ao nível das habilitações literárias, 66,7% tem o 12º ano de escolaridade e 61,3% nunca tiveram experiencia de chefia anterior (Ver quadro 3.3).

Quadro 3.3

Descrição da amostra

	Frequência	%
Género		
Masculino	88	79,3
Feminino	23	20,7
Total (N)	111	100
Curso		
CPM	8	7,2
CFS	74	66,7
CPSC	3	2,7
Oficiais	26	23,4
Total (N)	111	100
Habilitações		
9º Ano	4	3,6
12º Ano	74	66,7
Licenciatura	17	15,3
Mestrado	16	14,4
Total (N)	111	100
Estado civil		
Solteiro	38	34,2
Casado	51	45,9
Divorciado	5	4,5
União de facto	17	15,3
Total (N)	111	100
Unidade		
Naval	24	21,6
Terra	87	78,4
Total (N)	111	100
Situação		
QP	87	78,4
RC	24	21,6
Total (N)	111	100
Chefia anterior		
Sim	43	38,7
Não	68	61,3
Total (N)	111	100

3.5 – Resultados

Com a aplicação do instrumento, numa escala de Likert 1 a 5, globalmente os resultados são médios, sendo de referir que as dimensões que obtiveram os valores mais baixos, como se pode verificar no Quadro 3.4, foram: sanções do supervisor na dimensão comportamental, (M= 2.20, DP=.64); sanções do supervisor na dimensão cognitiva, (M= 2.22, DP=.63); capacidade pessoal para transferir, (M= 2.38, DP=.65); *outcomes* pessoais negativos (M= 2.52, DP=.63); suporte do supervisor, (M= 2.85, DP=.74); percepção da validade do conteúdo, (M= 2.99, DP=.69). As dimensões que obtiveram os valores mais elevados foram: autoeficácia de desempenho (M= 3.91, DP=.42); motivação para transferir, (M= 3.91, DP=.62); esforço de transferência – expectativas de desempenho, (M= 3,86, DP=.53); transferibilidade, (M= 3.69, DP=.54); design de transferência, (M=3.69, DP=.61). As restantes dimensões, obtiveram uma média ligeiramente superior a três. (Ver quadro 3.4).

Quadro 3.4

Médias e desvios padrão

Dimensões LTSI	Média	Desvio-padrão	Alfa de Cronbach
Domínio Específico de Formação			
1. Preparação Prévia dos Formandos	3.40	.77	.637
2. Motivação para Transferir	3.91	.62	.803
3. <i>Outcomes</i> pessoais positivos	3.26	.62	.795
4. <i>Outcomes</i> pessoais negativos	2.52	.63	.643
5. Capacidade pessoal para transferir	2.38	.65	.678
6. Suporte dos Pares	3.38	.61	.766
7. Suporte do Supervisor	2.85	.74	.874
8. Sanções do Supervisor – D. Comportamental	2.20	.64	.860
9. Sanções do Supervisor – D. Cognitiva	2.22	.63	.747
10. Percepção da Validade do Conteúdo	2.99	.69	.717
11. <i>Design</i> de Transferência	3.69	.61	.763
12. Oportunidade para utilizar a Formação	3.23	.64	.676
13. Transferibilidade	3.69	.54	.712
Domínio Geral de Formação			
14. Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	3.86	.53	.766
15. Desempenho – Expectativas dos Resultados	3.05	.58	.695
16. Resistência/Abertura à Mudança	3.33	.44	.582
17. Auto-eficácia de Desempenho	3.91	.42	.488
18. Feedback de Desempenho	3.28	.41	.611

3.5.1 – Domínio específico da formação. No domínio específico da formação (Ver quadro 3.4), os resultados que foram obtidos com a aplicação deste instrumento demonstram que os formandos apresentam valores de motivação para transferir ($M= 3.91$, $DP= .62$) considerados acima da média, pois o valor médio da escala é de 3, ou seja que se esforçam por aplicar no trabalho os conteúdos da formação, relativamente a transferibilidade ($M= 3.69$, $DP= .54$), e ao design de transferência, ($M= 3.69$, $DP= .61$) apresentam valores ligeiramente acima da média, demonstrando que consideram que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência e que a formação que lhes foi ministrada cumpre com os requisitos necessários para a sua função, embora considerem que os conteúdos lecionados não refletem precisamente os requisitos do seu trabalho, assim o demonstra o valor da percepção da Validade do Conteúdo ($M=2.99$, $DP= .69$), valor ligeiramente abaixo da média. A preparação prévia do formandos ($M=3.40$, $DP= .77$) e o suporte dos pares ($M=3.38$, $DP= .61$) obtiveram valores dentro da média, considerando então que os visados nesta análise se sentiram preparados para participar na formação e que os seus camaradas apoiam e reforçam a utilização das aprendizagens no seu local de trabalho, contrariamente ao suporte do seu supervisor ou chefia, ($M=2.85$, $DP=.74$) que consideram que obtêm pouco apoio para a transferência, por parte dos mesmos, no que consta a utilização das aprendizagens da formação em liderança e que não serão sancionados ou punidos se não aplicarem esses mesmos conteúdos, assim o diz o resultado das sanções do supervisor – dimensão comportamental ($M= 2.20$, $DP= .64$), sanções do supervisor – dimensão cognitiva ($M= 2.22$, $DP= .63$) e dos outcomes pessoais negativos ($M=2.52$, $DP= .63$), contrariamente consideram que obtêm resultados pessoais positivos ao aplicarem o que aprenderam na formação no seu local de trabalho, outcomes pessoais positivos ($M=3.26$, $DP= .62$), com um valor dentro da média. Os militares desta amostra consideram que têm ao seu alcance, no local de trabalho, os recursos para aplicarem o que aprenderam e que as suas tarefas são propícias ao mesmo, assim o demonstra o resultado da oportunidade para utilizar a Formação, ($M=3.23$, $DP= .64$), mas consideram que não têm tempo, energia e capacidade mental na sua vida profissional para fazer as mudanças necessárias à transferência da aprendizagem para o trabalho, capacidade pessoal para transferir ($M= 2.38$, $DP=.65$).

3.5.2 – Domínio geral da formação. Nas cinco dimensões do domínio geral da formação (Ver quadro 3.4), os resultados obtidos revelam que os militares que responderam ao questionário, no modo geral, crêem que são capazes de mudar o seu desempenho quando assim o quiserem, auto-eficácia de desempenho, (M= 3.91, DP= .42), e acreditam que o esforço dedicado a transferência da formação leva a mudanças no desempenho laboral, esforço de transferência – expectativas de desempenho, (M= 3.86, DP= .53), crêem que essas mudanças no desempenho laboral poderão trazer resultados que são valorizados por eles, desempenho-expectativas dos resultados, (M=3.05, DP= .58), embora considerem que as normas dominantes do grupo são resistentes e desencorajadoras da aplicação dos conteúdos da formação, resistência /abertura à mudança, (M= 3.33, DP= .44). Os inquiridos consideram que recebem boa informação e feedback, por parte da Marinha, sobre indicadores formais e informais relativamente ao desempenho da sua função (M=3.28, DP= .41).

3.5.3 – Comparação entre variáveis. De forma a se verificar se existiam diferenças entre as variáveis: género, cargo de chefia anterior, situação e unidade, foi realizado um teste T para averiguar essa situação. Nos resultados obtidos foi verificado que existem diferenças na motivação para transferir, em média quem já teve um cargo de chefia (M= 4.12, DP= .50) esta significativamente mais motivado para transferir do que quem não teve (M= 3.79, DP= .66), ($t= 2.894$; $p=0.001$). Ao que se refere a transferibilidade, quem já teve um cargo de chefia, (M= 3.89, DP= .45) sente que esta mais preparado para a transferência com a formação, do que quem não teve cargo de chefia (M= 3.58, DP= .55), sendo este resultado significativo ($t= 3.088$; $p<0.001$). Nas restantes variáveis, não se verificaram diferenças significativas.

Para as variáveis curso e habilitações literárias, foi realizada uma análise de variância One-Way ANOVA. Os resultados obtidos indicam que apenas existem diferenças na Abertura à mudança, em média os indivíduos que têm Mestrado (M= 3.75, DP= .50) estão significativamente mais abertos a mudança do que quem tem Licenciatura (M= 3.11, DP= .40), ($F= 3.150$; $p=0.001$). Na variável curso, não foram encontradas diferenças significativas.

3.6 - Identificação e análise dos problemas

A questão central deste diagnostico, consistiu em avaliar como os militares da Marinha de Guerra Portuguesa , Oficiais, Sargentos e Praças, transferem os conhecimentos adquiridos na sua formação em liderança, para o contexto real de trabalho.

Da análise dos dados constatou-se que relativamente ao inicio da sua formação em liderança, os formandos consideram que se sentiram preparados e motivados para a mesma e que acreditam que ao aplicarem esses conhecimentos no local de trabalho lhe trará resultados pessoais positivos, embora considerem que as normas vigentes no seu local de trabalho são resistentes e desencorajadoras da utilização e aplicação dos conteúdos lecionados na formação, crêem que são capazes de mudar o seu desempenho quando assim o desejarem, sentem-se motivados para tal, acreditando que os esforços canalizados na transferência pode resultar em mudanças no seu desempenho, considerando que a formação foi concebida, implementada tanto com os requisitos necessários para a boa execução do seu trabalho como para a transferência dos conhecimentos adquiridos.

Uma das barreiras para a transferência esta no resultado obtido pelas sanções do supervisor, tanto na dimensão comportamental como na dimensão cognitiva. Este resultado indica que, na opinião dos formandos não existem sanções por parte do supervisor, ou superior, quando aplicam o que aprenderam, indo ao encontro dos indicadores capacidade pessoal de transmitir e validade do conteúdo em que os formandos indicam que não têm tempo, energia e capacidade mental na sua vida profissional para fazer as mudanças necessárias à transferência das aprendizagens, e não consideram que o conteúdo da formação reflecte exactamente os requisitos da função, embora a formação em liderança seja de carácter obrigatório para progressão de carreira, os formandos não consideram que a mesma seja necessária para o desempenho das suas funções e que a não aplicação no local de trabalho das aprendizagens, não implica consequências negativas para os mesmos. A Instituição não tem, estratégias sancionatórias, que incitem à transferência das aprendizagens indo ao encontro do resultado do suporte do supervisor, em que os supervisores não suportam ou reforçam a utilização da formação para o local de trabalho, pois não esta enraizado na organização a transferência dos conteúdos lecionados na formação de liderança, ou seja, não se opõe ou contraria a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Depreende-se então que, os superiores,

embora não sancionem não são parte do processo de transferência, não se envolvendo numa possível mudança, que passaria pela adoção de comportamentos concretos e específicos para favorecer essa transferência

Os militares, quando questionados relativamente ao feedback do seu desempenho, consideram que obtêm um feedback por parte da organização relativamente a sua função, o que leva a um aumento da expectativa de que as mudanças no seu desempenho, tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados por si, sendo esta questão do domínio geral, não do domínio específico da formação em liderança.

Deste diagnóstico temos a realçar alguns pontos fortes e pontos a melhorar. Como pontos fortes salienta-se a motivação e vontade dos militares em transferirem os conhecimentos em liderança. Sentem-se preparados para a mudança, obtêm apoio nos seus restantes camaradas e essa mudança trará resultados pessoais positivos. Como pontos a melhorar, o fraco apoio da chefia na transferência, sendo que leva a que os militares considerem que implementar novas mudanças ou estratégias ao nível da liderança no seu local de trabalho, como um gasto de tempo e energia desnecessário, pois, não terão o apoio necessário e muito menos serão sancionados por isso.

Na Marinha de Guerra Portuguesa, como noutra organização, a chefia nem sempre esta presente no mesmo local que os restantes colaboradores, neste caso militares, o que impossibilita que exista um feedback positivo ou mesmo negativo, de um comportamento de liderança. A formação em liderança, embora de carácter obrigatório, não deixa de ser uma formação de caris comportamental o que leva a que os conteúdos e comportamentos adquiridos, não sejam tão visíveis da chefia, ao contrário de uma formação mais técnica em que os resultados estão mais presentes. Contudo, não quer dizer que as chefias impeçam a aplicação das aprendizagens, no entanto não se envolvem na mudança e no apoio, para tal é necessário que criem estratégias de aproximação dos seus subordinados, aplicando estratégias de aproximação e de apoio a transferência como reuniões, onde serão discutidas as barreiras à aplicação dos conteúdos aprendidos na liderança e debatidas propostas de melhoria, identificando problemas, processos e práticas e onde a chefia deve questionar e ouvir e dar o respetivo feedback. A realização de um debriefing regular, onde poderá ser debatido o que

tem corrido bem e o que tem corrido menos bem, onde se poderá melhorar. Estes debriefings, deverão ser realizados sempre que um elemento da equipa e rendido por outro.

A punição não pode ser vista somente como um ato ou ponto negativo, assim como a falta da mesma possa ser visto como positivo, neste caso as chefias têm de estar cientes do impacto das suas ações, reforçar ou felicitar um comportamento em público, tanto gera motivação a quem o obtém, como a quem assiste ao mesmo, que vai aprendendo de forma indireta que tipo de comportamentos são aceites, pois as pessoas aprendem através da observação de outras pessoas que elas acreditam que são credíveis e experientes, aprendizagem vicariante, ou seja, as oportunidades para reforçar publicamente a transferência pode ter um grande impacto sobre os restantes.

Em suma, a aplicação de estratégias de reforço e de feedback para com os subordinados poderá trazer benefícios para a organização, visto que os mesmos demonstram ter a motivação, força e vontade para transferir, simplesmente devem ser derrubadas as barreiras organizacionais e de supervisão para que a transferência ocorra. A questão da liderança na marinha não é nova é necessário que sejam transferidas para as cadeias de comando estratégias de apoio e aconselhamento, dotando-as com documentos de apoio, palestras e formações.

3.7 – Propostas de melhoria

Este diagnostico demonstrou que existem prioridades relativas ao apoio do supervisor ou chefia relativamente a transferência dos conteúdos da formação em liderança. De forma a colmatar essas questões, a introdução de conteúdos de inteligência emocional, na formação inicial de liderança, poderá trazer ganhos futuros. Visto esta questão não estar diretamente ligada a formação em liderança em si, mas a uma questão organizacional e de forma a dotar as chefias de procedimentos e metodologias capazes de criar um clima de transferência e reforço, torna-se necessário a criação de formações direcionadas a chefia, que forneçam as valências necessárias para reconhecer os comportamentos dos seus colaboradores, por exemplo formações de Inteligência emocional, que demonstraram serem eficazes em população militar (e.g. Salas, et al., 2012) com treino focado nas competências interpessoais e nas relações profissionais, em que incluam palestras debates, demonstrações e dramatizações para facilitar

a aquisição dos conhecimentos, exercícios sobre como superar as barreiras da comunicação e de praticar e receber feedback do que aprenderam (e.g. Tracey, Tannenbaum & Kavanagh, 1995).

CONCLUSÃO

A finalidade da realização deste diagnóstico foi avaliar a formação em liderança, nomeadamente a transferência da formação. Os resultados obtidos demonstram que os formandos apresentaram motivados e preparados para a mudança, mas sentem que não obtêm apoio para a transferência por parte da chefia e da organização, barreiras essas que devem ser ultrapassadas de forma a que seja transferida a formação em pleno.

O instrumento LTSI revelou-se adequado para a elaboração deste diagnóstico, revelando as áreas que interferem com a transferência da formação em liderança, de forma a enriquecer os dados a utilização de outros instrumentos e metodologias poderia ter sido importante para a análise final.

Como limitações a esta análise, apontamos que o universo de resposta ao instrumento foi muito baixa, cerca de 22% dos inquiridos, considerando alguns motivos subjacentes a não participação o tamanho do instrumento considerado por muitos como extenso e a forma de aplicação via email institucional, que como não existe na organização uma cultura de consulta desse email, deixou de fora muitos inquiridos e a falta de um outro instrumento de avaliação complementar.

Os dados recolhidos através do instrumento fornecem informações para a organização que poderão servir de linhas de orientação para estudos futuros, identificando campos de atuação como por exemplo, as questões da chefia e da motivação e com base nos resultados o DFCO terá a possibilidade de melhorar a sua formação, adaptando-a as necessidades atuais.

Referências Bibliográficas

- Aguinis, H. & Kraiger, K., (2009). *Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society*. Annual. Review of Psychology. 2009: 60, (pp. 451-474)
- Antunes, A., Dias, P., Pereira, E., Alves, R. & Saraiva, C. (2013) *Formação continua nas empresas em 2010 - 2011*. Gabinete de estratégia e estudos – Ministério da Economia: Temas Económicos Nº 21 Dezembro 2013. Disponível em :<http://www.gee.min-economia.pt?cfl=30903>
- Baldwin, T. & Ford, J., (1988) *Transfer of training: A Review and directions for future reserch*. Personnel Psychology, 1988: 41 (pp. 63-105)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*. Nº52. (pp. 1-26)
- Bates, R., Holton III, E.F. & Hatala, J. (2012). *A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation*. Human Resource Development International. Vol. 15, No. 5, November 2012, (pp. 549–569)
- Blume, D., Ford, J., Baldwin, T. & Huang, J. (2010) *Transfer of Training: A Meta-Analytic Review*. *Journal of Management* Vol. 36 N 4, July 2010 (pp.1065-1105)
- Borges-Andrade, J., Abbad, G. S. e Mourão, L. (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas*. São Paulo: Artmed.
- Burke, L. & Hutchins, H. (2007) *TrainingTransfer: An Integrative Literature Review*. *Human Resource Development Review*, Sage Publications Vol. 6, No. 3 September 2007 (pp. 263-296)
- Caetano, A. (2007) *Avaliação da Formação, estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Caligiuri, M. (2000). *The Big five personality characteristics as predictors os expatriate's disere to terminate the assignment and supervisor- rated performance*. *Personnel psychology*, Nº 53, (pp – 67, 88).
- Ceitel, M. (2007) O papel da Formação no Desenvolvimento de novas competências. In A. Caetano & J. Vala (Eds.) *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas*. (pp. 327-355). Lisboa: Editora Rh.
- Ford, J & Weissbein, D., (1997). *Transfer of training: an updated review and analysis*. *Performance improvement quarterly*, Vol. 10: 2 1997 (pp 22-41)
- Freitas, B. (2009). *Diagnóstico Organizacional e Perspectivas de Mudança – O caso do Corpo de Fuzileiros*. Manuscrito não publicado. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa
- Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, Vol.7, No.1 (pp. 5-21).

- Holton, E. F. III, Bates, R. A. and Ruona, W. E. A. (2000), *Development of a generalized learning transfer system inventory*. Human Resource Development Quarterly, Vol.11, No.4 (pp. 333–360).
- Hutchins, H., Nimon, K., Bates, R. & Holton, E., (2013). *Can the LTSI Predict Transfer Performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome*. International Journal of Selection and Assessment: N°21; 3 Set. 2013 (PP – 251, 263)
- Jacob, C., (2011) *A eficácia da formação em contexto de trabalho: exploração do efeito no desenvolvimento de competências*. Dissertação de Mestrado em ciências da Educação. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2005). *Transferring learning to behavior. Using the four levels to improve performance*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels*. Berrett-Koehler Publishers. San Francisco
- Leal, P., (2011). *A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a pratica profissional*. Dissertação de Mestrado Psicologia do Trabalho e das Organizações: Porto Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa.
- Noe, R. A. (2010) *Employee Training and Development.- 5th edition*. McGraw-Hill/Irwin. New York
- Ogden, J., (2004). *Psicologia da Saúde*. Lisboa. Climepsi Editores
- Saks, A. & Belcourt, M. (2006) *An investigation of training activities and transfer of training in organizations*. Human Resource Management, Winter2006,45,No.4, (pp.629–648)
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, (pp. 471–499).
- Salas, E., Milham, L. & Bowers C., (2003) Training Evaluation in the Military: Misconceptions, Opportunities, and Challenges. *Military Psychology*, 2003 N° 15, (pp. 3-16)
- Salas, E., Tannenbaum, S., Kraiger, K. & Smith-Jentsch, K. (2012). *The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice*. *Psychological Science in the Public Interest* 13(2) (pp. 74–101)
- Seyler, D., Holton III, E. F., Bates, R. Burnett, M & Carvalho, M. (1998) *Factors affecting motivation to transfer training*. *International Journal of Training and Development* 2:1 (pp. 2-16)
- Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., e Brannick, M. T. (2001). *To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate*. *Journal of Applied Psychology*, 86 (2), (pp. 279-292).
- Tannenbaum, S. & Yukl, G. (1992). *Training and development in work organizations*. *Annual Review of Psychology*. N° 43, (pp. 399-441)
- Tofel-Grehl, C. & Feldon, D. (2013). *Cognitive Task Analysis–Based Training: A Meta-Analysis of Studies*. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making* September 2013 7: 293-304, first published on January 29, 2013
- Tracey, J., Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. (1995) *Applying trained skills on the job: the importance of the work environment*. *Journal of Applied Psychology* Vol. 80, N 2 (pp. 239-252)

- Velada, R., Caetano, A., Bates, R. & Holton, E (2009) *Learning transfer validation of Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal*. Journal of European Industrial Training Vol. 33 No. 7, 2009 (pp. 635-656)
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons B. & Kavanagh, M. (2007) *The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training*. International Journal of Training and Development 11:4 (PP. 282-294)
- Velada, R. (2007) *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa,
- Weaver, S., Lyons, R., DiazGranados, D., Rosen, M., Salas, E., Oglesby, J., Augenstein, J., Birnbach, D., Robinson, D. & King, H., (2010) *The Anatomy of Health Care Team Training and the State of Practice: A Critical Review*. Academic Medicine, November 2010; 85, 11: (pp 1756-1760).