

Universidades Lusíada

Manuel, Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa, 1974-

Formação como factor de desenvolvimento organizacional

<http://hdl.handle.net/11067/7829>

Metadata

Issue Date 2014

Abstract O desenvolvimento de qualquer investigação pressupõe a existência de algo que nos inquieta e nos induz curiosidade e este trabalho não constitui uma exceção. Assim sendo, formulou-se a pergunta de partida da investigação: de que forma a formação representa um fator de desenvolvimento organizacional? Para tal utilizou-se uma metodologia qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com a aplicação de um questionário a duas empresas situadas geograficamente, em Angola. Os objetivos da invest...

The development of any research assumes the existence of something that disturbs us and induces curiosity and this work is no exception. Therefore, it was formulated main objective of the study: to identify how the training is a factor of organizational development. Therefore, we used a qualitative methodology exploratory and descriptive, with the application of a questionnaire to two companies geographically located in Angola. The specific objectives are: Identify how the training alters org...

Keywords Empregados - Formação, Formação Profissional, Mudança organizacional

Type masterThesis

Peer Reviewed No

Collections [ULL-FCEE] Dissertações

This page was automatically generated in 2025-04-11T21:45:59Z with information provided by the Repository



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional

Formação como factor de desenvolvimento organizacional

Realizado por:

Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa Manuel

Orientado por:

Prof.^a Doutora Eng.^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho

Constituição do Júri:

Presidente: Prof. Doutor Mário Caldeira Dias
Orientadora: Prof.^a Doutora Eng.^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho
Arguente: Prof. Doutor Fernando António da Costa Gaspar

Dissertação aprovada em: 15 de Outubro de 2014

Lisboa

2014

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA



Formação como factor de desenvolvimento organizacional

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Gestão de Recursos
Humanos e Análise Organizacional

Marina C. F. Bravo da Rosa Manuel

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela M. S. Sarmento Coelho

Lisboa, 2014

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA



Formação como factor de desenvolvimento organizacional

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Gestão de Recursos
Humanos e Análise Organizacional

Marina C. F. Bravo da Rosa Manuel

Orientadora: Professora Doutora Maria Manuela M. S. Sarmiento Coelho

Lisboa, 2014

Ficha Técnica

Autora Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa Manuel
Orientadora Prof.^a Doutora Eng.^a Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho
Título Formação como factor de desenvolvimento organizacional
Local Lisboa
Ano 2014

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

MANUEL, Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa, 1974-

Formação como factor de desenvolvimento organizacional / Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa Manuel; orientado por Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento Coelho. - Lisboa : [s.n.], 2014. - Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Análise Organizacional, Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - COELHO, Maria Manuela Martins Saraiva Sarmento, 1952-

LCSH

1. Empregados - Formação
2. Formação profissional
3. Mudança organizacional
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa - Teses
5. Teses- Portugal - Lisboa

1. Employees - Training of

2. Occupational training

3. Organizationalchange

4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa - Dissertations

5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. HF5549.5.T7 M36 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu marido

Armando Manuel

Aos meus filhos

Ledna Manuel, Ana Cláudia Manuel, Newlenio Manuel e Clénio Manuel

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por ter me concebido a graça e sabedoria.

A professora Maria Manuela Sarmento o meu muito obrigada por ter confiado no meu trabalho, desde a primeira conversa, soube que não poderia ter sido com outra pessoa a orientação desta tese. O exemplo profissional, de carácter e de vida levarei para sempre em meu coração. Espero ao menos ser digna de dar continuidade de todos os teus ensinamentos.

A minha companheira e amiga colega Graça Manuel Porfirio, por estar ao meu lado dando força, coragem, incentivo para juntas percorrermos a longa estrada e chegarmos seguras ao nosso destino.

Ao Engenheiro Nobre Macaba, por todas as lutas enfrentadas e vencidas.

A todos os professores da Lusíadas Lisboa que com muito zelo souberam sempre passar aquilo que é para mim hoje, fonte de inspiração de conhecimento.

RESUMO

O desenvolvimento de qualquer investigação pressupõe a existência de algo que nos inquieta e nos induz curiosidade e este trabalho não constitui uma exceção. Assim sendo, formulou-se a pergunta de partida da investigação: de que forma a formação representa um fator de desenvolvimento organizacional?

Para tal utilizou-se uma metodologia qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com a aplicação de um questionário a duas empresas situadas geograficamente, em Angola. Os objetivos da investigação são: identificar de que forma a formação profissional altera o desempenho organizacional, determinar se a quantidade de formação ao longo do ano é suficiente para um melhor desenvolvimento organizacional, Identificar se a aquisição das novas competências contribuem para um melhor desenvolvimento, identificar se a motivação no trabalho é parte fundamental no desenvolvimento organizacional.

Tendo em conta que a formação é um fenómeno complexo, é pertinente que seja encontrado um tipo de formação que responda a todas as necessidades, nomeadamente, individuais e organizacionais. Atualmente, com as constantes alterações, as empresas necessitam de se atualizar, no sentido de operarem no mercado competitivo.

Os resultados demonstraram que a formação é mais significativa ao nível público do que ao nível privado, através das hipóteses colocadas podemos concluir que as instituições privadas têm maior necessidade de formação que as instituições públicas, o que faz com que seja necessário maior atenção neste setor.

Palavras-Chave: *competências, desenvolvimento organizacional, formação.*

ABSTRACT

The development of any research assumes the existence of something that disturbs us and induces curiosity and this work is no exception. Therefore, it was formulated main objective of the study: to identify how the training is a factor of organizational development.

Therefore, we used a qualitative methodology exploratory and descriptive, with the application of a questionnaire to two companies geographically located in Angola. The specific objectives are: Identify how the training alters organizational performance, determine the amount of training throughout the year is sufficient for better organizational development, identify whether the acquisition of new skills contribute to better development, identify whether motivation at work is a fundamental part of organizational development.

Given that the formation is a complex phenomenon, it is pertinent that we find that a type of training that meets all needs, including individual and organizational. Currently, with the constant change, companies need to upgrade in order to operate in a competitive market.

Should be able to align your strategy according to this complexity being able to learn from the experiences, seeing these as intangible assets and as a heritage of knowledge - always up to date - as important as tangible assets.

The results showed that the formation is more significant at the public than the private level, through the assumptions made we can conclude that private institutions have a greater need for training that public institutions, which makes it more attention needed in this sector.

Keywords: *skills, organizational development, training.*

ÍNDICE GERAL

RESUMO	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO TEMA	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
1.2 PERTINÊNCIA DO ESTUDO E PRINCIPAIS OBJETIVOS.....	2
1.3 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	4
1.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS	5
1.4.1 Objetivos	5
1.4.2 Objetivos específicos.....	5
1.4.3 Questões de Investigação	5
1.4.4 Hipóteses de Investigação	5
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO	6
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PASSADO E PRESENTE.....	6
2.2 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	7
2.3 MÉTODOS DE FORMAÇÃO ORGANIZACIONAL.....	12
2.4 DIFERENÇA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	14
2.4.1 Formação Profissional e Educação.....	16
2.5 TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO	19
2.6 PRINCIPAIS FACTORES DE CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO.....	22
2.6.1 Fatores Individuais	23
2.6.2 Fatores Organizacionais	23
Síntese final do capítulo	25
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ORGANIZACIONAL.....	26
3.1. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO: O PAPEL MEDIADOR DA PERCEÇÃO DE APRENDIZAGEM	26
3.2 SATISFAÇÃO COM A OCUPAÇÃO E RESULTADOS DA FORMAÇÃO.....	30

3.3 MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR A FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO	32
3.3.1 Teoria da Equidade Perante a Formação	34
3.3.2 A Transferência da Formação no Desempenho Organizacional	36
3.4 AMBIENTE DE TRABALHO	37
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO	39
4.1 INTRODUÇÃO	39
4.2 POPULAÇÃO /AMOSTRA	42
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE ESTUDO.....	43
4.2 INSTRUMENTO	45
4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AMOSTRA DE ESTUDO	46
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	47
DISCUSSÃO DE RESULTADOS	57
CONCLUSÃO	60
BIBLIOGRAFIA.....	67
Apêndices	74
Apêndice 1 – Declaração de autorização de realização das entrevistas	75
APÊNDICE 2 – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO.....	78
Anexos.....	82
Anexo 1 – Hipótese 1	83
Anexo 2 – Hipótese 2.....	88
Anexo 3 – Hipótese 3.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Necessidades de formação	9
Figura 2 – Fases do processo de Formação.....	10
Figura 3 – Modelo de processo de transferência de Cheng & Ho, 2001	21
Figura 4 – Os três níveis de avaliação da formação segundo Kirkpatrick.	27

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género.....	47
Gráfico 2 – Escalões etários	48
Gráfico 3 – Habilitações académicas	48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Ações de formação	48
Tabela 2 - Considera	49
Tabela 3 - <i>Frequenta</i>	49
Tabela 4 - Compensado.....	49
Tabela 5 – Motivação para a formação	50
Tabela 6 – Percepção sobre a política de formação em Angola.....	51
Tabela 7 – Utilidade da formação	52
Tabela 8 – Consistência interna	53
Tabela 9 – Testes do Qui-quadrado.....	53
Tabela 10 – grupo vs acredito que frequento... ..	54
Tabela 11 – grupo vs estou disposto a investir.....	54
Tabela 12 – grupo vs adquiro mais competências.....	55
Tabela 13 – Testes de Mann-Whitney.....	55
Tabela 14 – Testes de Mann-Whitney.....	56

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO TEMA

1.1 INTRODUÇÃO

Para abordar o problema da formação, e para encontrar um tipo de formação que responda ao mundo complexo de hoje, pensamos ser proveitoso ter em conta as novas concepções de organização que têm vindo a ser desenvolvidas por autores como Arménio Rego, Miguel Pina e Cunha, Duarte Gomes, José Manuel Canavarro, entre outros, e que correspondem à área emergente do Comportamento Organizacional.

As novas noções e concepções de organização ultrapassaram o *paradigma positivista* no sentido quer de um *paradigma sistémico*, quer de um *paradigma construtivista* (Canavarro, 2000). E neste último paradigma ganham relevo as abordagens *culturais*, *políticas* e *cognitivas* do funcionamento da organização.

A noção de *organização que aprende* (ou “aprendente”) parece-nos ser aquela que melhor sustenta a nossa tese da *formação como fator de desenvolvimento e sucesso das organizações*, uma vez que a *aprendizagem individual* deve estar articulada com a *aprendizagem organizacional* e a *gestão estratégica*.

As novas concepções de organização, trabalhadas entre nós pelos autores referidos, dão realce às noções de *cultura organizacional*, *clima organizacional*, *cidadania organizacional*, *aprendizagem organizacional construtiva* (P.R.J Simons, in Marques & Pina e Cunha, 2000).

Numa sociedade em que a noção de capital ultrapassa a ligação estrita às finanças, e em que a economia se caracteriza sobretudo como *Economia do Conhecimento*, começa a haver uma consciência de que as organizações lidam com *informação* que deve ser gerida e trabalhada no sentido de se capitalizar como *conhecimento* (Monteiro & Cardoso, in Duarte Gomes, 2011). Desdobraram-se assim as noções em *capital humano*, *capital social*, *capital de conhecimento*. É neste novo contexto que a formação deve ser considerada.

Dada a complexidade e constante mudança dos *meios envolventes*, as organizações têm de desenvolver e manter uma constante consciência das solicitações

do mundo atual e do meio em que operam. Devem ser capazes de alinhar a sua estratégia de acordo com esta complexidade sendo capazes de aprender com as experiências, encarando estas como *ativos intangíveis* e como um *património de conhecimento* – sempre atualizado - tão importante como os *ativos tangíveis*.

A partir do referencial teórico fornecido pelos estudos na área do Comportamento Organizacional e dos Recursos Humanos, examinaremos de forma crítica várias formas de conceber a formação, de forma a propor um modelo suficientemente flexível para dar resposta às necessidades das organizações complexas que atuam num meio e num mundo de complexidade crescente.

Irá ser utilizada uma metodologia qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com a aplicação de um questionário, como objetivo de procurar compreender as principais vantagens de uma formação, a nível individual e a nível organizacional.

Desta forma, o presente trabalho está dividido em quatro partes.

1.2 PERTINÊNCIA DO ESTUDO E PRINCIPAIS OBJETIVOS

Tendo em conta que a formação profissional é um instrumento de potenciação de mudanças técnicas e organizacionais, e que, implica efeitos culturais suscetíveis de produzir alterações ao nível de identidades, valores, normas e comportamentos (Godinho et al., 1996)¹. Assim, se a formação profissional produz um determinado movimento nos sujeitos, nomeadamente, nas suas culturas, interações e sistemas sociais, então induz alterações nos processos de relações interpessoais e identitárias.

Ao nível organizacional e ao nível de gestão de recursos humanos, são várias as temáticas e abordagens desenvolvidas, com o objetivo de permitir que a gestão das organizações seja mais eficiente e eficaz. Uma das principais áreas desenvolvidas é a área da formação profissional, através de novas metodologias e *designs* formativos. De acordo com Ruona & Gibson (2004) a conjuntura atual implica a existência de inúmeros fatores que provocam alterações nas organizações. Estes fatores são, a globalização, a

¹ GODINHO, Rosaria, GONÇALVES, Filomena, PIMENTEL, Duarte, VIEIRA, Célia, (1996),“Das expectativas aos efeitos sociológicos da Formação Profissional” in Sociologia - Problemas e Práticas, nº 20, pp. 215-224, CIES-ISCTE.

pressão para a performance financeira, a satisfação cada vez mais exigente dos clientes e o impacto das novas tecnologias associadas às vendas de produtos e serviços, como o E-commerce. Segundo Mello (2002), a principal mudança visível, foi o facto de se ter passado a dar maior importância às pessoas nas organizações, representativo de um núcleo primário de vantagem competitiva. Em resultado, as organizações de sucesso no futuro, devem necessariamente, reter os mais brilhantes e os melhores profissionais.

Howard & Cascio (citado in O'Leary et al., 2002), referem que as alterações atuais da natureza do trabalho exigem uma nova avaliação de competências dos profissionais.

Partindo da contextualização e dos pressupostos atrás explicitados, esta investigação centra-se, em analisar a Formação como fator de desenvolvimento organizacional.

Um dos principais problemas que tem merecido atenção especial é a competitividade das empresas cada vez mais acirrada. Com os novos padrões de exigência de satisfação dos clientes, associados a uma exigência de qualidade extrema, tem crescido a necessidade de maiores competências por parte dos trabalhadores. Desta forma, procurou-se, neste estudo, problematizar as principais implicações da formação profissional como fator de desenvolvimento profissional.

Os princípios epistemológicos subjacentes à construção do objeto do estudo conduziram à delimitação da área temática na qual se situaria o trabalho de investigação, centrando-se essencialmente, nos impactos da formação profissional para o desenvolvimento organizacional.

Sintetizando, como objetivo central desta pesquisa, pretende-se recolher um conjunto de características que, possibilitem a emergência/construção de um modelo de gestão de RH, de forma eficaz e sistemática, a partir da reflexão dos critérios de qualidade e satisfação dos clientes atuais.

De acordo com o pressuposto mencionado, o plano de investigação sofreu algumas alterações, concertando-se estratégias, à medida que o objeto de estudo foi conhecido e, como se foi conhecendo melhor o tema em estudo. O plano foi sofrendo modificações e as estratégias foram também selecionadas de acordo com decisões, em termos de aspetos específicos, contexto e dos autores em análise.

Na presente investigação, o trabalho de construção do objeto de estudo teve por base fundamentos teóricos resultantes da revisão do estado da arte através de leituras prévias efetuadas sobre a temática enunciada, pela reflexão das práticas em termos de gestão de RH.

A conjugação das leituras e dos dados emergentes do campo de ação, permitiram a identificação dos seguintes pressupostos de partida anteriormente enunciados e descritos. De acordo com os pontos de partida enunciados para a construção do objeto de estudo do trabalho de investigação, mobilizam-se diferentes áreas de estudo (disciplinas) que concorrem para uma maior reflexão e um aprofundado esclarecimento sobre a realidade estudada.

1.3 PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A transmissão de conhecimentos pode ocorrer através de diferentes prismas, especificamente, do ponto de vista individual, de grupo ou organizacional. Ao nível individual manifesta-se através da aquisição de novos conhecimentos, ao nível de grupo a aprendizagem manifesta-se através das mudanças de comunicação entre os membros da equipa nos processos de rotina de trabalho (Sessa & London, 2006). Por outro lado, ao nível de organização existe um conjunto de mudanças em determinadas áreas como as políticas e estratégicas, regulações e estruturas (Sessa & London, 2006). Para as organizações é importante a partilha de conhecimentos no trabalho e, conseqüentemente, uma forma de assegurar que os seus colaboradores possam passar, de forma contínua, uns aos outros, esses conhecimentos, facilitando o alcance dos objetivos pretendidos (Allee, 2002).

É sobre a análise deste aspeto que este trabalho pretende trazer um grande contributo de reflexão e de pesquisa, atendendo ao complexo fenómeno que constitui a formação profissional em dois tipos de serviços. É nosso objetivo, com este trabalho esboçar um panorama geral das investigações que existem na área da Gestão de RH com o objetivo de conferir unidade a um campo de organização, que muito se tem desenvolvido nas últimas décadas.

1.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS

1.4.1 Objetivos

O objetivo geral de investigação é analisar de que forma a Formação influencia o desenvolvimento organizacional.

1.4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos colocou-se: Identificar de que forma a formação profissional altera o desempenho organizacional; Determinar se a quantidade de formação ao longo do ano é suficiente para um melhor desenvolvimento organizacional; Identificar se a aquisição das novas competências contribuem para um melhor desenvolvimento.

1.4.3 Questões de Investigação

A partir desta temática define-se as seguintes questões de partida: *Em que medida a formação contribui para o sucesso da organização? Que tipo ou tipos de formação serão os mais adequados? Que princípios devem gerir a formação? Quais as vantagens e desvantagens da Formação em contexto Organizacional.*

1.4.4 Hipóteses de Investigação

Hipótese 1: a formação contribui para o sucesso de formação.

Hipótese 2: a formação é uma condição importante para o desenvolvimento competitivo do país.

Hipótese 3: A formação implica maior produtividade e desenvolvimento.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO

2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PASSADO E PRESENTE

Os últimos anos têm sido modelados por inúmeras mutações nos mais variados setores da sociedade. Pelos novos padrões de produção e pelas novas formas de comunicação, o processo dinâmico da formação profissional, tem associado, o fenómeno da globalização. Como resultado, contextualiza-se um aumento de incertezas e inseguranças ao nível organizacional, as quais para poderem sobreviver, necessitam de forma emergente, de reestruturações, processos de flexibilização e novas formas de inovação (Ceitil, 2000). As necessidades de novas e rápidas respostas, tendentes a práticas de inovação e gestão, têm como consequência, a necessidade estratégica de solidificação das bases organizacionais.

A formação profissional tem beneficiado nos últimos anos de um “boom” significativo que foi suportado pelos programas cofinanciados pelo Fundo Social Europeu. É visível uma sociedade dinâmica e que necessita de aprender e formar-se. A necessidade de formar as pessoas surge atualmente, como um imperativo do processo de globalização, a que Tavares (1996, p. 22) refere que *“estamos, na verdade, diante de uma sociedade que não só tem de aprender mais e melhor, mas tem de o fazer a um ritmo de aceleração estonteante e, sobretudo, é necessário que o faça de uma maneira diferente se quer ser uma sociedade mais educada e à altura dos seus novos destinos”*.

A emergência de definição de carreira profissional está, a nível histórico, associado ao aumento das dificuldades das empresas em satisfazer as suas necessidades de mão-de-obra qualificada e, ao mesmo tempo, de garantir a existência de profissionais devidamente preparados, para efetuar o trabalho e funções hierarquicamente, mais elevadas. A sua emergência conduz a uma realidade socioeconómica que se centra no período pós segunda guerra mundial.

Da mesma forma, o conjunto de alterações que têm vindo a ocorrer no mundo do trabalho, remete-nos para o panorama de repensar o conceito de carreira profissional tendo em conta, os novos pressupostos. Isto porque, a globalização associada a um

aumento da competição cada vez mais cerrada, ao nível económico, a inovação das tecnologias, e a consolidação de formas atípicas de emprego, conduz a uma necessidade cada vez maior de formação profissional.

Em Portugal, de modo a assegurar a competitividade das empresas portuguesas, pela realização de ações de formação profissional, a legislação laboral instituiu um dos inúmeros ajustamentos que têm vindo a concentrar-se com a finalidade de atender às novas necessidades das organizações e do meio ambiente. Assim, a nova lei do trabalho nº 7/2009, de 12 de Fevereiro, no Diário da Republica 1ª serie nº 30, veio regulamentar os requisitos da formação profissional aos colaboradores (Alvarez et al., 2004).

Para Gomes et al. (2008, p. 387), a formação profissional é,

“Uma condição fundamental para que as pessoas denotem bom desempenho e as empresas possam ajustar-se às necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizem as operações de modo mais eficiente e eficaz”

Assim, segundo Peretti (2004) o investimento na formação profissional deve passar por uma política que procure responder a um duplo objetivo:

- Facilitar a adaptação dos recursos humanos às alterações das condições de trabalho e mudanças estruturais, que constituem consequências da evolução tecnológica e evolução do contexto económico.
- Assegurar o desenvolvimento organizacional adotando as inovações e alterações necessárias e adequadas.

A formação profissional trata, essencialmente, de modificar os comportamentos e atitudes nos indivíduos, reforçando o desenvolvimento organizacional.

2.2 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

O levantamento de necessidades de formação (LNF), constitui a primeira fase do ciclo de formação e, identifica, essencialmente, todas as fases seguintes do processo. Segundo Cruz (1996) é através desta fase que são definidos os objetivos pedagógicos e se identifica os critérios relevantes para a avaliação dos resultados finais. Toda a

intervenção estratégica que fundamenta o diagnóstico de avaliação de necessidades de formação é conduzida através de uma clara e objetiva compreensão da missão e objetivo da organização (Batista & Ferraz, 2007). É um processo de elevada complexidade que resulta de dois importantes requisitos, o domínio das técnicas específicas de recolha de dados e a capacidade de efetuar diagnósticos. Neste contexto, os diagnósticos podem obter uma orientação reativa, através da identificação das necessidades que podem estar relacionadas com problemas que ocorreram mas que persistem e repetem-se, ou através de uma orientação proactiva, com a previsão de necessidades que podem vir a ser sentidas no futuro (Batista & Ferraz, 2007). Existem inúmeras formas de efetuar o diagnóstico de necessidades de formação, pois pode ser uma análise micro, através da análise de competências, e uma análise macro, através da análise de trabalho.

A análise de trabalho é um método de utilização que serve para descrever os trabalhos e atributos humanos necessários para os desempenhar (Coolidge, 2006). Segundo a metodologia de abordagem teórica de Spector (1996) é pertinente salientar que existem dois tipos distintos de análise do trabalho, a análise do trabalho que é centrado nas tarefas que são efetuadas no trabalho, e a análise do trabalho centrada na pessoa, que descreve as características que as pessoas necessitam para desempenhar o seu trabalho.

Segundo Calvin Coolidge a análise de trabalho representa um nível de análise que direciona para a etapa de descrição do trabalho e, para a recolha de informação que se relaciona com as funções desempenhadas.

O crescimento no que se relaciona com o número de ações de formação que são promovidas nas organizações, associado ao custo envolvido com as mesmas, tem verificado a necessidade de avaliar os resultados das intervenções como forma de justificação dos investimentos realizados. Em Portugal, segundo o GEP (2009), foi realizado um estudo do impacto de ações de formação profissional nas empresas entre os anos de 2005 e 2007, com uma amostra de 10 000 empresas, onde foi apurado que os custos relacionados com a formação profissional nas empresas situaram-se a 2.936,765 milhões de euros em 2005 e 3.383,286 milhões de euros em 2007.

Os estudos realizados em duas importantes empresas nacionais, sobre o impacto da formação profissional na produtividade dos trabalhadores, demonstraram que as

intervenções realizadas, pouco contribuíram para melhorar o desempenho e nível organizacional (Caetano, 2007). Segundo o autor, as intervenções formativas pouco contribuem para o desenvolvimento dos trabalhadores se não forem conhecimentos a aplicar em contexto de trabalho (Caetano & Velada, 2007).

Os conhecimentos e as competências adquiridas com a formação profissional, tornam-se cada vez mais valorizados no sentido de fazer face às evoluções tecnológicas e às diferentes formas de organização de trabalho (Zwick, 2006).

Segundo Mitchell (1998, citado por Caetano & Vala, 2002) refere que o diagnóstico de necessidades é,

“Designado por análise, levantamento ou definição de necessidades de formação, pode ser simplesmente definido como uma verificação sistemática e organizada dos problemas que uma determinada organização tem e que podem ser resolvidos através da formação”.

Para Cardim (2009) o diagnóstico de necessidades de formação tem como finalidade determinar o conjunto de disfunções existentes ao nível da organização, que possam ser resolvidas ou melhoradas com a intervenção formativa. Segundo o autor, existe uma diferença entre o nível de desempenho desejável e o desempenho real, relacionados com as competências. A figura seguinte demonstra as necessidades de formação entre o desempenho desejável e o desempenho real.



Figura 1 – Necessidades de formação

Fonte: elaboração própria

Desta forma, o processo de formação está dependente do plano de formação, e como as intervenções formativas são, maior parte das vezes penosas para a organização, o processo de formação deve ser otimizado. Deve seguir um conjunto de seis fases, conforme identifica a figura seguinte.

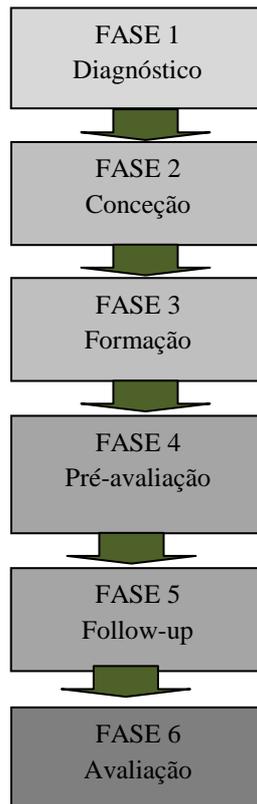


Figura 2 – Fases do processo de Formação

Fonte: Cardim, 2009

Pôr a salvo o investimento em formação

Visto que a formação representa um grande benefício para a organização porque esta é um dos principais meios para que a organização aumente o seu capital humano e desenvolva o seu capital de conhecimento.

Conhecimento, reconhecido como um activo de que depende a sua capacidade estratégica.

Numa palavra: a capacidade de dominação do mercado depende da actuação dos trabalhadores que podem atrair os clientes e mantê-lo fiéis aos seus produtos ou serviços.

Nem todas as atividades por muitas empresas são, porém, um investimento garantido.

Em muitos casos são, seguramente, um gasto sem retorno apreciável para elas. E isso resulta só da forma como a realizam: realizam-na mal.

Para que tal se evite, é necessário:

1º Que a formação esteja ligada ao plano global da organização: o que quer dizer, que deve servir a realização da estratégica. Deve, servir os objectivos e estratégias que a organização definiu, ajudando a realizá-las com êxito. Este ponto é muito importante sobre ele se referindo grande número de autores.

2º Que esteja articulada com as restantes atividades da GRH, sem o que não será eficaz. Esta articulação deve ser feita a nível do planeamento de recursos humanos que, como vimos oportunamente, tem uma função de coordenação das diferentes atividades de gestão dos recursos humanos.

3º Que seja planeada (que se elabore segundo um programa de formação) não se realizando por impulsos, de uma forma meramente reactiva, para satisfazer necessidades e desejos momentâneos e muitas vezes sem ligação com as próprias funções de cada empregado, com a sua carreira e com as necessidades da organização. Deve, pois, ser realizada segundo um plano responder a necessidade devidamente hierarquizadas, que permita desenvolver a capacidade operativa da organização e dos seus colaboradores, conferindo-lhes assim uma capacidade estratégica real.

4º Que seja compreendida e aceite como válida por todos na organização, o que exige que seja prepara com a colaboração de todos e divulgada amplamente na organização.

5º Que esteja de acordo com os imperativos legais existentes.

6º Que seja efectivamente aplicada pela organização para melhoria do seu funcionamento e resultados.

Que tipo de formação as organizações devem dar?

Entre o estado, as organizações produtivas, as escolas e os trabalhadores e suas organizações representativas.

Qual o papel das organizações produtivas no campo da formação?

As organizações devem formar os seus colaboradores de dois pontos de vista:

- Da cultura da organização;
- Da formação técnica e profissional.

O objectivo do primeiro tipo de formação é a formação ao nível dos valores e dos procedimentos que a organização considera desejáveis. Esta formação destina-se a criar uma identidade específica que permite que cada organização seja única e que os seus trabalhadores procedam de maneira diferente das outras organizações.

Ela deve ser dada logo que o trabalhador integra a organização, devendo ser-lhe transmitidos pela sua chefia e colegas de formação específicas, os valores, hábitos, formas de actuação desejáveis. E será depois reforçada através de muitos outros instrumentos, tais como: cerimoniais, formas de reconhecimento público, sanções, etc.

No campo da formação técnico profissional a qualificação inicial, de base, cabe às escolas e ao estado, e a renovação das competências, através da formação, contínua compete às organizações produtivas.

Insistimos em que as grandes organizações são responsáveis por muito do desenvolvimento científico e tecnológico do nosso tempo e, assim, elas estão particularmente bem preparadas para administrar esse novo conhecimento aos seus colaboradores.

2.3 MÉTODOS DE FORMAÇÃO ORGANIZACIONAL

Os métodos de formação profissional organizacional centram-se essencialmente, na utilização de estratégias que têm como objetivo a promoção da problematização dos temas tratados, bem como a integração ativa dos conhecimentos. Neste contexto, dá-se privilégio a uma abordagem orientada para o desenvolvimento das capacidades de abstração e reflexão sobre a atividade realizada no desempenho da formação. Assim, as

estratégicas de ensaio que envolvem a capacidade de analisar e reconstruir a prática dos formadores, e a elaboração de estratégias que impliquem o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já foram adquiridos e, os novos, no que se relaciona com os métodos e estratégias de formação (Cunha et al., 2004).

Assim, os principais métodos de formação profissional são, o método interrogativo, expositivo, demonstrativo e ativo. De acordo com Ferrão & Rodrigues (2000) a escolha do método deverá ter em atenção os seguintes critérios de seleção:

- Objetivos para a atividade formativa
- O ritmo de aprendizagem dos alunos
- O contexto da atividade formativa
- A disponibilidade dos recursos humanos e físicos
- A experiência do formador (Ferrão & Rodrigues, 2000)

O Instituto de Formação Profissional (IFP) (2004) salienta que dependendo, do método selecionado, é importante ter em atenção determinados fatores como;

- Serem adaptados a qualquer situação
- Que promovam nos formandos uma atitude autocrítica e de curiosidade intelectual
- Proporcionem aos indivíduos a tomada de consciência dos progressos realizados
- Desenvolvam um trabalho de grupo e o relacionamento interpessoal

Geralmente, a nível organizacional os métodos mais utilizados e que têm como objetivo principal a melhoria das competências e eficácia da equipa de trabalho são os métodos grupais. Através da partilha de ideias e experiências, da construção de identidade grupal e da compreensão das dinâmicas das relações interpessoais é que se constrói a formação intraempresa (Noe et al., 2006).

Existe um conjunto de técnicas formativas que auxiliam na melhoria do desempenho do grupo de trabalho e da equipa, na criação de uma nova equipa ou na melhoria das interações entre colaboradores. Todas estas técnicas de formação implicam a análise das perceções e crenças do funcionamento da equipa, discussão e desenvolvimento dos planos a aplicar durante o processo formativo (Lewis, 2005).

2.4 DIFERENÇA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A noção da formação circunscreve-se ao domínio profissional (Fuller & Farrington, 2001; Pilati, 2006), referindo-se a um esforço planeado de facilitação da aprendizagem em comportamentos relacionados, estritamente, com a esfera do trabalho. Define-se como instrução pragmática numa ou de uma profissão ou ofício (Robinson, 1988).

O conceito de *educação*, cita a um processo humanístico, a um direito humano universalmente proclamado (Bindé, 2007). A educação ocorre em espaços-tempo formais e escolares, mas não somente na sequência de dinâmicas formais, ocorrendo, também de modo natural, no contexto da experiência da vida ativa. Sendo possível estabelecer diferenças entre espaços educacionais formais e informais, a educação não se restringe a contextos, a processos específicos, nem de aprendizagem, nem a tempos ou idades. O substrato educacional focaliza-se em temáticas e conteúdos de valor social e cultural, de largo espectro, intencionalmente preparados para a transmissão e transição inter-geracional. Assim, a grande diferença face á formação advém do facto de a educação não se restringir a um tempo ou fase da vida, nem tão pouco a conteúdos específicos e aplicáveis num enquadramento espaço-temporal laboral restrito (Garavan, 1997). Articulado e confrontando de forma discriminativa e convergente os conceitos, Patrick (2000) refere que a formação assume objetivos mais específicos e uma duração mais estrita do que as ações de educação e visa minimizar diferenças individuais na ação. A educação possuirá objetivos mais abrangentes e visará maximizar o potencial único e o diferencial inter- individual.

A *aprendizagem* por sua vez, não constitui um constructo unitário, existindo diversas perspetivas teóricas, diferentes tipologias, com diferentes horizontes temporais de interpretação e explicação Robinson, 1988.

Subjacentes à diversidade interpretativa do conceito parecem residir, no entanto, duas conceptualizações: a primeira relacionada a aprendizagem com aquisição de capacidades e qualificações, adquiridas através de empenho formal; uma segunda, relacionada a aprendizagem com participação nos processos e relações informais, a

partir e através dos quais a aprendizagem poderá ocorrer (Keep, 2005). A aprendizagem constitui um processo renovador, indutor de mudança orientada no comportamento, ou potencial de comportamento, como resultado das experiências, formativa, educativa, vivencial. A aprendizagem interliga-se com as aceções de formação e educação apresentadas, contudo, a natureza do seu processo parece revelar-se, em cada uma, de forma distinta. Na formação encarar-se-á a aprendizagem mais como meio do que como um fim em si mesmo, e assumir – se- á um mais instrumental. Ao nível educativo enfatizar-se-ão práticas de aprendizagem mais orgânicas onde se valorizará mais a mudança no indivíduo do que aquilo que ele conseguirá realizar. No contexto da aprendizagem, a formação pode ser mais associada a um aprender fazendo, enquanto a educação será mais próxima de um aprender, não imediatista, nem necessariamente aplicado no curto prazo.

Partindo da perspectiva do desenvolvimento humano apresentada, a noção de desenvolvimento dos recursos humanos consiste, por sua vez, numa perspectiva não individual, mas organizacional de conceptualizar o desenvolvimento coletivo e integrado dos colaboradores, de pensar a melhoria e o alargamento da capacidade de aquisição e utilização dos seus conhecimentos e capacidades pela formação e pelo apoio às pessoas num uso e aplicação coletiva mais eficiente dos seus saberes nos processos de trabalho (Armstrong, 1992).

A *formação*, o desenvolvimento e a educação estão intimamente associados e possuem como aglutinador comum os processos de aprendizagem. O desenvolvimento individual e dos recursos humanos constituem processos fundamentais que condicionam e são condicionados pelos demais. As atividades no âmbito educativo são, muitas vezes, encaradas como pré- requisitos, pois permitem o reconhecimento de aprendizagem (Garavan, 1997).

A formação requer uma planificação formal e sistemática, contudo uma filosofia de desenvolvimento contínuo implica que a aprendizagem não deva ser, apenas algo proporcionado no início de vínculos profissionais ou em momentos pontuais, ocasionais ou críticos da carreira profissional, mas antes encarar como um processo contínuo, inacabado e interligado com a ação quotidiana. Esta reconfiguração do papel da aprendizagem na ação humana reclama uma abordagem menos formal e uma maior

responsabilização dos formados pela sua autoformação, pela autorregulação da sua aprendizagem e pelo seu auto – desenvolvimento. Sempre que possível, a formação e o trabalho deverão ser aproximadamente e até integrados.

Os trabalhadores deverão ser encorajados a aprender a partir de desafios inerentes á atividade laboral quotidiana, sempre que confrontados com situações problema, uma tarefa não familiar ou uma função diferente.

Poderão aprender e desenvolver-se sempre que consigam analisar e determinar como e porque a sua ação contribui para o sucesso ou o fracasso.

Esta aprendizagem, quando reprodutiva e reflexiva, pode contribuir para o sucesso no desempenho em operações futuras.

A construção do conhecimento relevante passa pela aquisição de conhecimento codificado, pela e através da formação formal, mas também, e sobretudo, pelas aprendizagens incidentais e não intencionais no local de trabalho (Mueller, 1996). O sucesso da gestão de recursos humanos na economia do conhecimento está dependente da capacidade de potenciar arquitetura social informal, incluindo o conhecimento tático, a cooperação e a aprendizagem informais (Thite, 2004).

2.4.1 Formação Profissional e Educação

Maior parte dos objetivos da formação profissional nas organizações, centra-se essencialmente, na transmissão de conhecimentos técnicos, bem como alguns hábitos de trabalho, que futuramente possam permitir uma melhor reintegração no local de trabalho. O sistema de formação neste contexto apresenta duas vertentes, uma de ensino tradicional e outra de um ensino que leve a uma ocupação futura.

A estratégia principal da EFA é capacitar os formandos de aprendizagens específicas para fazerem face às novas competências a nível organizacional e social, do mundo atual. A concretização desta estratégia passa por permitir aos formandos a oportunidade de integrar o mundo do trabalho após a sua conclusão, utilizando as suas competências.

De acordo com o autor Cabrito (2005), a EFA centraliza-se segundo quatro princípios norteadores:

- O reconhecimento de que qualquer formando tem competências que já foram adquiridas e que devem ser utilizadas e integradas;
- Torna-se essencial que a motivação seja parte integrante do formando;
- As aprendizagens devem ser integradas num quadro de referências que já existe;
- Que o resultado final do formando seja recompensado de forma pessoal e profissional.

Para Federighi & Melo (1999), a educação e formação de adultos “*refere-se essencialmente, ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de educação individuais e coletivos ao longo da vida*” (pags. 14).

Neste tipo de aprendizagem, de adultos, e que se enquadra na população reclusa, alguns autores como Kerka (2000), que defende que é uma educação diferente da educação das crianças, com a existência de seis indicadores diferenciais que a caracterizam:

- ***A necessidade do saber***, em que maior parte dos adultos tem interesses próprios que correspondem a questões e situações que identificam a sua vida, deste modo a nível organizacional, torna-se necessário organizar métodos de ensino que se relacionem com as necessidades identificadas;
- ***Conceito de si***, com a capacidade do adulto em auto-direccionar-se na sua própria aprendizagem, respeitando o formando enquanto aprendiz é de certa forma torna-lo responsável e autónomo;
- ***O papel da experiencia***, considera que maior parte dos adultos reclusos já trazem consigo uma quantidade de experiencias de vida, tornando visível a sua diversidade, fator que em formação, pela troca de experiencias é sempre benéfico, tornando a formação de forma cooperativa;
- ***Vontade de aprender***, que nos adultos é considerada por objetivos pessoais, realçando o sentido de funcionalidade dos novos conhecimentos, pois este fator

torna-se importante de modo a que estes reconheçam as vantagens de aprendizagem;

- **Orientação de aprendizagem**, de forma que esperem uma aplicação prática da aprendizagem, de um modo geral, pelo futuro da reintegração a nível pessoal e profissional;
- **Motivação** que ao contrário das crianças, os adultos apresentam frequentemente, uma motivação intrínseca que os move num determinado objetivo, com o intuito de um resultado positivo.

Já para Freire (1970), as práticas da formação de adultos centraliza-se na reflexão crítica sob duas perspetivas: a) de processo, envolvendo o adulto na investigação dos princípios, das conceções prévias e dos pressupostos que envolvem o seu pensamento, b) propósito, habilitando o individuo para a escolha das conceções e das ideias, que estão presentes na sua vida.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor Merizow (1996), a aprendizagem é vista segundo uma perspetiva de transformação, já que pode ser concebida de forma a utilizar as interpretações anteriores no sentido de construir uma interpretação nova.

A educação como resultado de uma cultura determina-se como “*modus vivendi*”, onde o exame da dimensão performativa do gesto contribui para uma tomada de consciência das potencialidades do corpo em todo o processo de ensino-aprendizagem, englobando a formação do individuo, ao seu olhar atento que por si, torna os objetos mais belos. Estabelece assim, uma relação específica de interação do conhecimento com o ser social, tendo em conta a sociedade que o rodeia.

A sociedade atual exige novos desafios aos gerentes, para que estes se adaptem aos requisitos de uma sociedade de inovação. Para além da transmissão de conhecimentos, devem efetuar uma cooperação com as instituições de formação, no sentido de facilitar o percurso dos futuros profissionais. (Deez, 2001).

(Quando e para quem formar)

As organizações formam os seus trabalhadores por diferentes razões e em diferentes ocasiões.

Logo quando da admissão de novos empregados, as organizações procuram formá-los para que aprendam a cultura da organização e a desenvolver a função que terão de desempenhar.

Depois, relativamente a empregados já em exercício na organização ela ministra formação apropriada a uma actualização dos seus conhecimentos para melhor desempenho da sua função.

Ou noutras casas ela dá formação por motivo de mudança de funções ou de promoção dos empregados.

Os objetivos da formação orientam-se para a satisfação de necessidades das próprias organizações e necessidades dos trabalhadores.

A formação visa capacitar a organização para obter melhores resultados, satisfazendo melhor os seus clientes e tornando-a mais competitiva.

No segundo, a formação visa desenvolver humana e profissionalmente os trabalhadores correspondendo às suas necessidades de realização

2.5 TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

A transferência da formação para o local de trabalho relaciona-se com a aplicação dos conhecimentos aprendidos, competências, comportamentos e atitudes, no local de trabalho. Para que esta transferência seja efetuada com sucesso é necessário que estas competências e conhecimentos sejam adequados no período logo após a formação (Baldwin e Ford, 1988; Yamnill e McLean, 2001).

Segundo Wexley & Latham (2002), existem três tipos de transferência da formação para o local de trabalho: a transferência positiva, negativa e nula. Deste modo, a transferência positiva determina que a aprendizagem efetuada na formação melhora o

desempenho da função do formando no local de trabalho, a transferência negativa, por contrário, ocorre quando a aprendizagem que se deu durante a formação tem como consequência, piores desempenhos no local de trabalho. Na transferência nula, observa-se que as novas aprendizagens não exerceram qualquer influência no desempenho da função no local de trabalho.

Para Holton & Baldwin (2000) a transferência próxima representa os resultados a curto prazo, enquanto a transferência distante diz respeito aos resultados de formação, a longo prazo. A esta diferença de tempo, Bell & Kozlowski (2002) referem que diferencia duas situações de transferência, a aplicação da aprendizagem e a sua manutenção ao longo do tempo.

A diversidade existente, ao nível de literatura científica do conceito de transferência possibilita a visualização de aspetos importantes na sua análise. Assim, decorrido o período após a formação, em que o formando volta a desempenhar a sua função, representa um fator crítico para a aprendizagem, já que este, volta a desempenhar a sua função. É importante que a aprendizagem se mantenha e produza efeitos reais no seu desempenho profissional (Montesino, 2002).

As investigações recentes sugerem que a transferência da formação para o local e trabalho está associada, essencialmente, a três fatores importantes, como a conceção da formação, as próprias características dos formandos e o ambiente de trabalho que está relacionada com o apoio recebido para a mudança (Holton, 1996). Este modelo de avaliação foi desenvolvido por Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997), e posteriormente, atualizado por Holton, Bates & Ruona (2000) designado por LTSI - *Learning Transfer System Inventory*. Este instrumento de avaliação dos fatores de transferência da formação para o local e trabalho, tem como base, 16 fatores de transferência, que são colocados em grupos de quatro dimensões, a capacidade para utilizar o conhecimento e perícia, a motivação para utilizar o conhecimento e perícia, ambiente de trabalho desenhado que sustenta a utilização do conhecimento e a perícia e as características dos formandos (Holton, Bates & Ruona, 2000).

Holton (2005) efetua uma revisão ao modelo que foi proposto e considera a integração de novos fatores nestas quatro dimensões, como os traços de personalidade e

as atitudes, na dimensão das características dos formandos e a reconceptualização da dimensão motivacional.

Cheng & Ho (2001) apresentaram uma perspectiva teórica que descreve o processo de transferência, no decorrer de quatro fases, o qual é influenciado por fatores individuais, locus de controlo e autoeficácia, fatores motivacionais, atitudes relacionadas com a função / carreira, e fatores ambientais, pelos suportes sociais na organização, cultura de aprendizagem contínua e constrangimentos de tarefas. O esquema seguinte demonstra este modelo de Cheng & Ho, 2001.

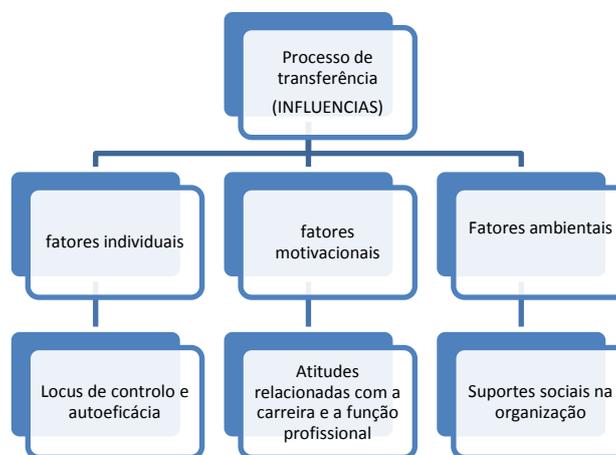


Figura 3 – Modelo de processo de transferência de Cheng & Ho, 2001

Fonte: Cheng & Ho, 2001

Alguns dos modelos tinham como finalidade a descrição sistemática dos principais fatores de influência da transferência da formação para o local de trabalho. Todos os modelos apresentam variáveis distintas, embora assentes essencialmente, em três tipos de fatores, individuais, motivacionais e ambientais e, agrupadas em três tipos de fatores, conceção da formação, fatores individuais e organizacionais (Cheng & Ho, 2001).

A transferência de treino de formação continua a preocupar as organizações (Burke, 2001; Ford & Weissbein, 1997; Machin 2002). Segundo os autores, os relatórios indicam que somente 10% do que é aprendido na formação é aplicado no trabalho. Esta descoberta representa um problema sério para as organizações, tendo em conta que a transferência de formação é considerada como o ponto de estímulo

primário, através do qual existe uma influência nos resultados ao nível organizacional (Kozlowski et al., 2000; Fitzpatrick, 2001).

A literatura contextualiza a existência de um problema de transferência de formação nas organizações, no sentido em que identifica que algumas pessoas não estão a melhorar o seu comportamento e desempenho no trabalho, pelo que conclui-se que a formação é suscetível de afetar o desempenho organizacional (Kozlowski et al., 2000).

De acordo com o autor, a transferência de formação envolve a generalização de aprendizagem, habilidades e comportamentos do ambiente de formação para o meio ambiente de trabalho, bem como a manutenção da formação. Deste modo, a transferência de formação envolve tanto a generalização como a manutenção de habilidades treinadas no trabalho.

Em consideração ao problema de transferência de formação, os investigadores identificaram e estudaram as estratégias que facilitam a transferência de formação. No entanto, alguns estudos focaram de forma individual e situacional, alguns fatores em relação às intervenções para melhorar a transferência de nível individual de formação após um determinado programa de formação. Estudos testaram os efeitos de prevenção de recaídas ou estabelecimento de metas para melhorar da transferência (Burke, 1997; Burke & Baldwin, 1999; Gaudine & Saks, 2004; Richman-Hirsch, 2001; Tziner, Haccoun, & Kadish, 1991).

Outros estudos demonstraram que uma variáveis situacionais, (Colquitt, Lépine, e Noe, 2000; Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd, e Kudisch, 1995; Ford, Quinones, Segó, e Sorra, 1992; Quinones, Ford, Segó, & Smith, 1995; Smith-Jentsch, Salas, e Brannick, 2001; Tesluk, Farr, Mathieu, e Vance, 1995).

2.6 PRINCIPAIS FACTORES DE CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO

A forma como a formação é concessionada contribui para o sucesso da formação, no sentido de fornecer ao formando a capacidade de transferir o que aprendeu para o local de trabalho.

2.6.1 Fatores Individuais

A nível individual os formandos possuem personalidades distintas e únicas, com objetivos diferentes de vida e de carreira profissional, bem como de níveis diferentes de conhecimentos e competências. Tendo como base estes fatores, é pertinente referir que existe um conjunto de fatores individuais que influenciam a eficácia da formação, nomeadamente, o locus controlo, a orientação para objetivos, a capacidade cognitiva, as crenças de autoeficácia e a preparação prévia dos formandos. Um dos principais fatores que diferenciam os formandos entre si pode ser determinado pelo constructo de personalidade. Neste sentido, o Modelo de Cinco Fatores, reconhecido na literatura científica como “*The Big Five*”, (Costa & McCrae, 1992), que diferencia os indivíduos através do neuroticismo, conscienciosidade, abertura para a experiência, amabilidade e extroversão.

Tendo em atenção as cinco dimensões apresentadas, Cheng & Ho (2001); Noe (1986) referem que a motivação dos formandos é das variáveis mais importantes, na fundamentação da transferência da formação, visto os formandos com níveis de motivação baixa, mais dificilmente, aprenderão os conteúdos de formação e o desempenho da sua função. É no modelo de Holton (2005) que a motivação na transferência apresenta influência direta na formação, isto porque os resultados de formação são distintos de formando para formando.

As atitudes face ao trabalho e carreira representam outro tipo de variáveis que têm vindo a ser consideradas como importantes fatores de influência de transferência da formação para o trabalho (Cheng & Ho, 2001). Os principais exemplos das atitudes dos formandos em relação ao trabalho são a implicação organizacional, o envolvimento e o planeamento da carreira, associados à satisfação do trabalho (Cheng & Ho, 2001).

2.6.2 Fatores Organizacionais

Os fatores organizacionais referem-se essencialmente, ao grau de envolvimento do sujeito com a organização e, representa a crença e aceitação dos objetivos e valores da organização (Colquitt et al., 2000). A implicação organizacional exerce, igualmente, uma elevada influência na eficácia da formação, isto porque, quanto mais os formandos

estiverem envolvidos e se identificarem com a organização, melhor encaram a formação como utilidade para si e para a organização.

No que se relaciona com o envolvimento com a função, alguns autores como Brown (2005); Noe & Schimtt (1986), identificaram uma relação positiva no que diz respeito ao envolvimento funcional com a aprendizagem e com a transferência da formação. Desta forma, Colquitt et al. (2000) referem que quanto mais o indivíduo estiver envolvido com a sua função na empresa, melhor será a sua participação na formação, e da mesma forma, irá adquirir com maior facilidade as suas competências.

A satisfação do trabalho representa outra das importantes variáveis que pode exercer alguma influência na transferência da formação. A literatura científica na área da Psicologia Organizacional, contextualiza que a influência positiva da satisfação com o trabalho no desempenho organizacional é ponto assente. Um estudo realizado por Miguel & Caetano (2007) teve como finalidade investigar se a satisfação do trabalho representa um preditor significativo da transferência da formação. Este estudo foi efetuado com 182 formandos de uma empresa de distribuição, e os resultados demonstraram que após três meses da formação, este fator foi visível.

De acordo com Ortenblad (2004) as organizações apresentam distintos tipos de aprendizagem organizacional. Deste modo, qualquer que seja o tipo de organização, a aprendizagem dá-se de variadas formas e métodos. Nomeadamente, existem organizações, em que a formação se efetua em contexto real de trabalho, como as *Learning-at-work organizations*, onde a aprendizagem é contextual. Outro tipo de formação realizada ao nível organizacional é a *Learning structure*, onde os formando são organizados em equipas (Ortenblad, 2004).

Para Sessa & London (2006) a aprendizagem ao nível organizacional ocorre geralmente, sob dois prismas diferentes, ao nível individual e de grupo, bem como do ponto de vista organizacional. Torna-se importante salientar que ao nível de grupo de trabalho, a aprendizagem ocorre através das mudanças organizacionais, especificamente, da comunicação entre os membros da equipa, dos processos *standard* de trabalho e nas rotinas de trabalho. São igualmente, as políticas estratégicas, as regulações, as estruturas e os produtos que fazem parte integrante do nível organizacional.

Síntese final do capítulo

Tendo em conta a necessidade constante das empresas em realizar formação profissional, neste capítulo, a nossa intenção foi averiguar e clarificar, o sentido de contextualização do conceito de formação profissional e a sua integração no local de trabalho. Considerou-se importante procurar e apresentar mecanismos capazes de avaliar, os principais fatores de influência da transferência da formação profissional, ao nível individual e organizacional, que se verificou que as variáveis que mais contribuem para esta influência são a motivação, a satisfação no trabalho, a orientação para objetivos, a capacidade cognitiva, as crenças de autoeficácia e a preparação prévia dos formandos.

As expectativas dos formandos, antes, durante e após a formação, são igualmente, importantes no processo de transferência da formação para o local e trabalho, isto porque, ocupam um papel relevante, uma vez que é de acordo com estas, que os formando acreditam que as alterações no desempenho das suas funções decorrentes da formação, irão conduzir a resultados pessoais e organizacionais, positivos.

Por esta razão, o capítulo seguinte tem uma importância relevante, na contextualização da formação organizacional ao nível de aquisição de competências e conhecimentos, e clarificar de que forma, a Formação é um fator de desenvolvimento organizacional.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ORGANIZACIONAL

3.1. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO: O PAPEL MEDIADOR DA PERCEÇÃO DE APRENDIZAGEM

A transferência da formação relaciona-se com o grau de aplicação ao nível do contexto de trabalho, das competências e conhecimentos adquiridos. É pois necessário que estes conhecimentos e competências sejam aplicados logo após o período de formação, expressando diferentes atitudes e comportamentos (Yamhill e McLean, 2001).

Existem três tipos de transferências da formação, a transferência positiva, negativa ou nula. Segundo Wexley & Latham (2002) a transferência positiva dá-se quando a aprendizagem obtida na formação, conduz a uma visível melhoria do desempenho da função do formando no local de trabalho. A transferência negativa, por contrário, ocorre essencialmente, quando os desempenhos após o período de formação, são piores. A transferência nula dá-se quando as aprendizagens adquiridas na formação não exercem qualquer influência no desempenho.

Ainda, segundo Laker (1990) a transferência pode ser igualmente, próxima quando existe semelhança entre o que o formando aprendeu na formação e as diversas situações encontradas no contexto de trabalho, e pode ser distante, na situação em que o formando aplica os conteúdos da formação em diferentes contextos de trabalho. Tendo em conta estes fatores, Holton & Baldwin (2000) a transferência próxima é representativa dos resultados a curto prazo.

A transferência da formação pode ser definida como a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes que são apreendidas durante a formação e posterior manutenção destes mesmos, ao longo de um período de tempo (Baldwin e Ford, 1988; Xiao, 1996). Esta definição implica o significado tradicional de transferência que se relaciona com o aprendizado efetivo. E, apesar da necessidade emergente de uma melhor entendimento deste processo, Noe (1986) e Baldwin e Ford (1988), foram os primeiros autores a realizar estudos científicos sobre a transferência da

formação, nomeadamente, no sentido de pesquisa das principais características individuais, as atitudes de trabalho após a formação e o ambiente de trabalho, que constituem importantes agentes de influência no desempenho profissional.

Alguns autores como Ford & Baldwin (1988) sugeriram que os efeitos dos fatores individuais, como a capacidade de aprender, personalidade e motivação, são importantes aspetos na influência da transferência de formação, para o local de trabalho.

Foi Donald Kirkpatrick (1998) que desenvolveu três importantes níveis de avaliação no sentido de avaliar os resultados da transferência de formação. Segundo o recente relatório de medição de aprendizagem que foi contextualizada por Bershin and Associates (2006), maior parte dos funcionários refere que é medido os ganhos cognitivos, após uma sessão de formação em termos de satisfação e pós desempenho no local de trabalho. Estes três níveis de avaliação estão demonstrados no esquema seguinte.

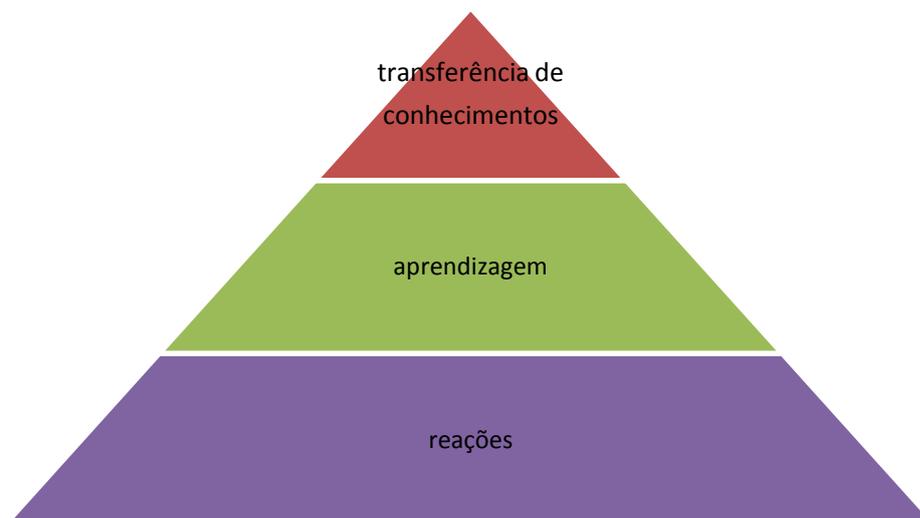


Figura 4 – Os três níveis de avaliação da formação segundo Kirkpatrick.

Fonte: Kirkpatrick, 1988

Assim sendo, segundo a figura 4, os três níveis de avaliação tendem para os resultados finais da transferência da formação no local de trabalho, tendo em conta as variáveis, reações, aprendizagem e transferência.

Da mesma forma, as características de aprendizagem contextualizam-se pela habilidade cognitiva, a autoeficácia e motivação. A intervenção, corresponde aos princípios de aprendizagem, associados à estratégia de transferência dos conhecimentos e habilidades para o contexto de trabalho. Todos estes fatores, são influenciados pelo ambiente, cultura e clima organizacional, que conduzem à performance organizacional.

Um estudo realizado pela Multicare Sistemas de Saúde (Tacoma) em 2003, defrontou-se com os problemas de atendimento ao paciente relacionando-o com as questões de motivação pessoal dos seus funcionários. Assim, no sentido de resolver esta questão, a empresa apresentou um importante programa de educação clínica, no sentido de aumentar o conhecimento e as habilidades do paciente. O seu objetivo foi realizar uma formação sobre a aprendizagem no trabalho, associado ao sistema de gestão de desempenho. Este programa de formação contribuiu para uma reflexão sobre as formas de atendimento, associadas à satisfação no trabalho dos seus funcionários.

O treino e formação formal do funcionário envolvem, a aprendizagem de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e outros fatores num determinado ambiente, que podem ser aplicados noutra ambiente diferente (Goldstein e Ford, 2002).

Num estudo realizado por Rackman & Ruff (1991) foi demonstrado que existia 87% da perda de habilidades após um mês da formação. Neste sentido, os estudos de Baldwin e Ford (1988), foram importantíssimos, no sentido em que clarificaram que somente 10% dos resultados da formação e treino são transferidos para o local de trabalho.

Segundo Mosel (1957) existem três condições essenciais para a ocorrência da transferência, nomeadamente, o conteúdo da formação tem que ser utilizável, o aluno tem que aprender o conteúdo e deve ser motivado a alterar o comportamento no local de trabalho. Segundo (Goldstein e Ford, 2002), além dos estagiários necessitarem de serem motivados deveria existir uma estrutura de recompensa, tanto ao nível formal como informal.

Outro autor importante no desenvolvimento do processo de transferência de formação foi Ruth Salinger (1973) que ao trabalhar para a Comissão da Função Pública nos EUA, desenvolveu um modelo de “desincentivo à formação eficaz de funcionários”,

que revela a falta de consciência dos benefícios da formação e a falta de apoio na elaboração de orçamentos, reforço e planeamento.

Desde o final dos anos 1970 até ao início dos anos 1980, um conjunto de artigos de revistas sobre a formação, exemplificou inúmeras estratégias de ação para os principais problemas de transferência de formação. Nestes trabalhos, a perceção do sucesso da formação depende da natureza e da qualidade da formação, bem como um conjunto de fatores externos ao contexto de trabalho, para além das ações do formador (Clardy, 1984).

Jelsma, van Merrienboer e Bijlstra (1990) identificaram duas escolas de pensamentos diferentes, nomeadamente, a Escola Assuncionista sobre a tutela de Thorndike e Woodworth (1901), a qual idealizou que as transferências de formação só poderiam ocorrer quando as tarefas praticadas na formação envolvessem de forma eficaz os funcionários. Por outro lado, a Escola Gestalt contextualiza de forma diferente a transferência da formação, ou seja, refere que a transferência ocorreria quando um procedimento aprendido tenha sido plenamente entendido e aplicado a outras situações (Yamnill e McLean, 2000).

Os Meios de Formação

Uma das funções da Gestão de pessoas, que as organizações mais realizam pela via do outsourcing, é a formação.

Os fundamentos desta opção são: a especialização do saber, que exige formadores muito especializados e competentes em cada área, cuja contratação directa pela empresa não seria uma solução directa pela empresa não seria uma solução desejável a título algum. Nem em termos de necessidades, nem de custos.

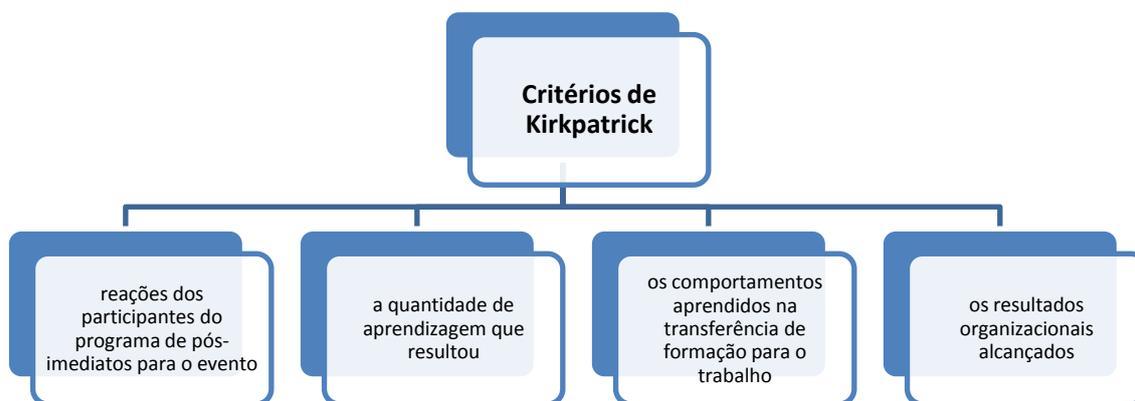
Assim, muitas empresas, usam os serviços exteriores especializados em formação, para o desenvolvimento de acções específicas de formação, com custos económicos mais reduzidos para as organizações.

Algumas organizações mantêm parcerias com Escolas, assegurando a formação de que precisam por esse meio. Outras grandes organizações possuem escolas e Universidades próprias, para formação dos seus trabalhadores.

As grandes organizações podem ter vantagem em ter ao seu serviço formadores em certos domínios a formação por media é sempre mais ajustada às necessidades da organização, porque pode ser programada para responder aos seus programas, já que o numero de formadores pode também justifica-los do ponto de vista económico.

3.2 SATISFAÇÃO COM A OCUPAÇÃO E RESULTADOS DA FORMAÇÃO

A análise empírica sobre as teorias de transferência está dependente da capacidade de medição da transferência como uma variável dependente. As questões de medição relacionadas com a transferência de formação têm como base, os quatro níveis de Kirkpatrick, o qual determina quatro critérios diferentes de avaliação do programa de formação. O esquema seguinte ilustra estes quatro critérios de Kirkpatrick.



Tendo em atenção este esquema de quatro critérios, o autor referencia um exemplo, de formação em vendas, os altos níveis de satisfação dos formandos com a formação deve conduzir a altos níveis de aprendizagem, e transferi-los para o desempenho no trabalho, o que por sua vez, direciona para um aumento do volume das vendas.

Nas últimas décadas, o conceito de satisfação no trabalho tem sido alvo de elevada atenção, por parte dos economistas e formuladores de políticas. Os economistas assumem que a utilização de variáveis subjetivas e atitudinais são responsáveis pela satisfação no trabalho.

A literatura científica demonstrou que os trabalhadores que não são devidamente qualificados para o cargo ou ocupação que ocupam, têm menor satisfação no trabalho. E, desta forma, a formação é representativa de um melhoramento das condições e motivações do trabalho, que influi na satisfação do trabalhador.

Existe no entanto, uma elevada dificuldade em estabelecer vínculos representativos entre a formação e o desempenho no trabalho, relacionados com a satisfação no trabalho. Não existe por isso, uma medida única de desempenho, mas sim várias medidas que incluem a produtividade, qualidade do produto, taxas de pagamento, volume de negócios, e absentismo.

Maior parte dos estudos de investigação nesta área, centraram-se no impacto da educação e competências sobre a satisfação no trabalho, em substituição da formação, nomeadamente, (Siebern-Thomas, 2005), que analisou no Painel Comunitário dos Agregados Familiares (PAF), 13 países entre 1994 e 2001. Os resultados desta análise demonstraram que a satisfação no trabalho tem tendência para ser maior, onde existe maior acesso à formação no local de trabalho.

A associação entre a aquisição de habilidades e a satisfação no trabalho é complexa, pois existe uma distinção entre as qualificações. As habilidades específicas vinculam o trabalhador à empresa, o que pode reduzir a satisfação no trabalho, no sentido em que cria uma barreira para abandono. Este facto, conduz à questão de adequação das competências e níveis de ensino. Desta forma, é pertinente referir que se os trabalhadores não são compatíveis com as exigências de qualificação, pode conduzir a uma redução da satisfação (Verhaest and Omey, 2004).

Skilling & Velden (2001) diferenciaram a educação e desajustamentos de competências, como uma relação fraca. Segundo os autores existe uma relação negativa entre a inadequação das competências e a satisfação no trabalho, enquanto a ligação entre a incompatibilidade, educação e satisfação no trabalho não era significativa.

Ao utilizar o Inquérito Europeu sobre as condições de trabalho cobrindo todos estados membros da União Europeia, Bauer (2004) descobriu que o envolvimento dos trabalhadores nas organizações de trabalho de alta performance, foi associado a uma maior satisfação no trabalho.

3.3 MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR A FORMAÇÃO PARA O LOCAL DE TRABALHO

Maior parte dos planos de desenvolvimento e programas realizados por inúmeros países em desenvolvimento, no sentido de alcançar os objetivos desejados de modernização e desenvolvimento, enfrentam obstáculos e dificuldades em atuar em níveis de eficiência e produtividade (Stipho, 2007).

Para poderem resolver estas dificuldades e para atingir os objetivos para todos os planos de desenvolvimento, os países devem adquirir um melhor conhecimento da importância da formação para os seus funcionários. Assim sendo, as habilidades representam “uma combinação de conhecimentos, habilidade e experiências, antes e durante as suas carreiras” (Rigby & Sanchis, 2006).

Segundo os autores, a motivação representa “*o conjunto de forças energéticas que origina, dentro e fora da organização, o comportamento relacionado com o trabalho e determina a sua forma, direção, intensidade e duração*” (p. 11). Segundo Locke (1997) o rendimento dos funcionários está dependente dos seus esforços, afetado pela satisfação e comprometimento organizacional. O autor, identificou um conjunto de condições que são necessárias para a realização de um determinado objetivo, como o feedback, o compromisso, a capacidade de agir em situações de pressão e a complexidade da tarefa.

Vários modelos teóricos procuram explicar a motivação em ambientes laborais.

Muitos autores ao longo de várias décadas têm apresentado teorias sobre este assunto. Podemos dividir por diferentes grupos: Um primeiro grupo preocupou-se com o objeto da motivação: Maslow (1954) com a teoria da hierarquia das necessidades, McClelland (1961) com a teoria dos motivos, e Herzberg (1966) com a teoria dos fatores motivadores e higiénicos. Um segundo grupo centrou a sua pesquisa na motivação como um processo e no modo como se exprime a motivação: Vroom (1964) com a teoria da expectativa e Adams (1965) com a teoria da equidade (1).

A partir da década de oitenta, surgem as teorias de Locke, E. e Latham, G. (1984); Kanfer, R. (1990); Steers, R. e Porter, L. (1991) (2). A pesquisa desenvolvida pelos primeiros centra-se no que leva a agir de determinada forma; Kanfer centra a sua

investigação nas variáveis direção do comportamento, intensidade da ação e persistência do esforço; os últimos autores procuram explicar os fenômenos da motivação através da energia humana que suscita o comportamento, a direção que dirige o esforço e a manutenção ou sustentação que mantém e reforça o comportamento.

Um dos modelos mais investigados e o que tem obtido maior número de confirmação empírica foi o apresentado por Hackman e Oldham (1967) sobre o efeito motivador das características do trabalho.

Os autores que se preocupam com os fatores de motivação consideram que as pessoas são motivadas por fatores internos, que atuam como uma fonte energética que mobiliza o comportamento (ação) no sentido da sua realização. Depois de satisfazer uma determinada necessidade, o comportamento deixa de ser estimulado por essa necessidade, ou seja, as necessidades motivam o indivíduo enquanto não estão satisfeitas; uma vez satisfeitas deixam de motivar o comportamento.

O comportamento de cada indivíduo é pautado pela satisfação de necessidades individuais, as quais variam não só de pessoa para pessoa, como também ao longo do tempo. Cada ser humano é um indivíduo particular, com interesses e motivações diferentes de todos os outros e em constante mutação. O gestor que perceba essas diferenças poderá ter a chave da motivação dos seus colaboradores e, portanto, atingir o êxito da organização nos seus resultados.

De acordo com Maslow as necessidades humanas influenciam o comportamento humano quase sempre de forma instintiva. Divide as necessidades entre primárias e secundárias. As necessidades primárias estão relacionadas com a preservação pessoal (fisiológicas e de segurança); as secundárias, com a identidade socio-individual (sociais, de autoestima e de autorrealização).

Segundo McClelland, nas sociedades “desenvolvidas” as pessoas são motivadas para o desempenho por três necessidades: realização, poder e afiliação. A realização é um desejo de obter bons desempenhos em situações desafiantes. As pessoas em que esta necessidade sobressai, gostam de assumir responsabilidades na resolução de problemas, são exigentes nos objetivos que estabelecem, assumem riscos calculados e valorizam o feedback e o reconhecimento. Os indivíduos cuja necessidade de poder é predominante sentem-se mais motivadas por influenciar e controlar o comportamento dos outros do

que por conseguir um desempenho excelente enquanto executantes de tarefas ou projetos concretos. Afiliação é a necessidade de ser aceite pelos outros. As pessoas que evidenciam estas necessidades preferem situações mais cooperativas do que competitivas.

O que provoca satisfação e insatisfação nos indivíduos quando desempenham as suas tarefas profissionais, foi o objeto de estudo de Herzberg. Concluiu que a origem da satisfação centra-se em fatores de motivação intrínseca como oportunidades de crescimento, desenvolvimento, responsabilidade, natureza do trabalho, reconhecimento e realização. Chegou também à conclusão que os fatores extrínsecos (política da organização, estilo de chefia, relacionamento com os superiores, condições de trabalho, salário ou relações interpessoais) intervêm essencialmente como causa da insatisfação quando são insuficientes. As necessidades situadas no topo da pirâmide de Maslow e são os que verdadeiramente motivam as pessoas e são satisfeitas pelos primeiros fatores. Aumentam a produtividade e são responsáveis por uma satisfação duradoura. Os níveis de satisfação são elevados significativamente, quando os fatores são ótimos; quando são insuficientes provocam ausência de satisfação sem, contudo, gerar descontentamento. Os fatores extrínsecos têm diretamente a ver com as condições ambientais ou contexto laboral. Mesmo que existam em grau elevado, apenas evitam a insatisfação sem serem suficientes para provocar motivação; quando são precários geram insatisfação. Por exemplo, umas condições de trabalho excelentes, ou um bom salário, por si só não constituem fatores suficientes de motivação. A atribuição de maiores responsabilidades e autonomia, bem como objetivos mais exigentes e situações desafiantes, são segundo Herzberg fatores que irão aumentar a motivação dos trabalhadores. Em termos práticos, os trabalhadores são diferentes, não só em relação àquilo que os motiva e à forma como as suas motivações se traduzem em atos, como no facto de as suas motivações variarem no tempo.

3.3.1 Teoria da Equidade Perante a Formação

A teoria da expectativa fornece uma base racional para entender o fenómeno motivacional, através da escalpelização das diferentes componentes do processo.

O foco é colocado nas recompensas e na valência. Se as recompensas têm valência baixa para o indivíduo, não existem motivos para um grande esforço por parte deste para as alcançar. O segundo foco irá ser colocado na instrumentalidade. Se a pessoa procura recompensas, e não vê a relação das mesmas com o seu desempenho, não há ligação entre o que se faz e os seus objetivos pessoais. Se numa empresa os prémios, ou promoções, forem atribuídos em função da antiguidade e não do desempenho, o colaborador não se empenhará, em elevar o seu desempenho, pois este será percebido como tendo baixa instrumentalidade para obter os respetivos prémios ou promoções.

Por fim, a expectativa traduz-se numa relação entre o esforço e o desempenho. Se a expectativa de alcançar um determinado resultado é baixa, o indivíduo tenderá a não se esforçar.

Certos fatores organizacionais condicionam a expectativa, logo a motivação. São eles o saber fazer, ter meios para desempenhar as funções, ter formação adequada, existência de objetivos bem definidos pela organização e conhecimento dos mesmos pelos colaboradores. Por este motivo, os gestores deverão prestar especial atenção quando têm que tomar decisões sobre a formação e dar aos colaboradores, bem com as formas de organização de trabalho adequadas.

Os percursos da teoria da equidade foram Jaques Adams e Rosenbaum e Adams. Milkovich e Newman (1990) contribuem com posteriores desenvolvimentos (1).

A teoria da equidade baseia-se na constatação de que o indivíduo experimenta fenómenos de dissonância cognitiva quando compara o seu esforço com as recompensas que recebe (equidade absoluta) ou quando compara a sua recompensa com o de outros indivíduos em situações semelhantes (equidade relativa). Tal comparação é particularmente comum nas organizações de vendas, como refere Tyagi (3,10,11).

A comparação referida pode ser traduzida num quociente entre os inputs (o que ele dá à organização: esforço, dedicação, experiência, inteligência, etc.) e os outputs que recebe (pagamentos monetários, outros benefícios materiais, condições de trabalho, estatuto, privilégios, etc.). Daqui podem resultar perceções de equilíbrio (equidade) ou desequilíbrio (iniquidade) por excesso ou por defeito.

Nos casos de percepção de desequilíbrio, o indivíduo procura minimizar as tensões geradas procedendo das seguintes formas: modificando os inputs, alterando os outputs, alterando a auto-percepção, alterando as heteropercepções, escolhendo termos de comparação diferentes, ou abandonando o próprio local de trabalho.

A teoria da equidade comprova que a recompensa interfere no processo motivacional, o qual integra uma componente individual (comparação esforço/recompensa) e outra social (comparação com outros).

Há que avaliar se um (ou mais) colaborador considera injusta a atribuição de uma determinada recompensa. Caso se anteveja essa situação de percepção de injustiça, é preferível não a atribuir.

A motivação utilizada para transferir os conhecimentos apreendidos durante a formação tem sido descrita como o desejo de usar o conhecimento e as habilidades adquiridos. Os participantes são motivados a aplicar o que apreenderam, segundo Wick et al. (2006), a motivação representa a disposição de um indivíduo em efetuar um esforço com a finalidade de facilitar a transferência de formação.

Recentemente, a motivação emergiu como um importante componente para a transferência da formação (Baldwin et al., 2011). A motivação neste contexto, corresponde aos processos que representam a intensidade e persistência dos esforços para o alcance de um determinado objetivo (Robbins & Judge, 2009). Assim sendo, para que a transferência ocorra os formandos devem essencialmente, acreditar que são capazes de aprender, e que o seu esforço em aprender vai alterar o seu desempenho.

3.3.2 A Transferência da Formação no Desempenho Organizacional

Burke e Hutchins (2007) referem que a transferência de formação no desempenho conduzirá a resultados cruciais. De forma complementar, Naquin e Holton (2002), desenvolveu uma motivação para um determinado constructo, no sentido de melhorar o trabalho através da aprendizagem.

Alguns dos estudos científicos compararam os diferentes tipos de motivação em relação à transferência, os resultados empíricos são limitados e, sugerem que a motivação para a transferência pode desempenhar um papel significativo. Neste sentido, Chiaburu e Lindsay (2008) analisou a motivação com a finalidade de analisar a

motivação para aprender e a motivação para transferir e descobriu que a motivação para transferir exibiu uma importante e mais forte relação com a transferência, em comparação para aprender. Os autores sugeriram que a motivação para aprender pode influenciar o desempenho dos formandos no ambiente de formação. Assim sendo, é importante que, no seu conjunto, os formandos permaneçam motivados durante os vários estádios do processo de formação para que a transferência possa ocorrer. Os formandos devem acreditar que é possível aprender e aumentar o desempenho, e que essas melhorias irão beneficiá-los. Embora a motivação (Busche, 2007).

3.4 AMBIENTE DE TRABALHO

O investimento no ambiente de trabalho e, igualmente no indivíduo é um dos fatores cruciais para o desenvolvimento organizacional, o que conduz a organização a conquistar o seu lugar no mercado competitivo. Todas as organizações com visão inovadora do futuro assumem que o papel dos Recursos Humanos é importante no desenvolvimento organizacional, e procuram adotar estratégias que sejam voltadas para a valorização dos seus funcionários, ao mesmo tempo que aplicam as respetivas recompensas (Cunha, 1997). O desenvolvimento organizacional (DO), é uma das técnicas fundamentalmente conhecidas, destinadas a provocar e implementar a mudança organizacional, tendo em linha de conta a pressão endógena a favor da mudança e os mecanismos de implementação da mesma. O conceito de DO está relacionado com os conceitos de mudança, bem como da capacidade adaptativa da organização ao processo de mudança, (Bilhim; 2008).

Já para Porter (1999) anteriormente, a concorrência em termos organizacionais, era praticamente, inexistente. Após a segunda guerra mundial a competitividade marcou presença de forma significativa. Tendo como base a virtude do desenvolvimento e progresso económico, nomeadamente, no Japão e na Alemanha, apresenta-se duas linhas de pensamento, numa a competitividade é vista e contextualizada segundo perspectiva de desempenho onde a participação da organização no mercado é expressa e, outra linha de pensamento que evidencia a competitividade segundo uma perspectiva de eficiência (Standing, 1999).

Goudswaard et al. (2010, p.1, referem que parece ser cada vez mais notória a preferência dos trabalhadores por políticas de maior flexibilidade no local de trabalho, uma vez que tal lhes permite adaptarem-se aos ciclos de mudança da vida pessoal, conciliando melhor a vida profissional e pessoal. Esta flexibilidade pode refletir-se, tanto no crescimento económico devido ao melhor desempenho por parte dos colaboradores, como na sensação de partilha e coesão social perante objetivos que são partilhados por todos.

Sendo o clima organizacional uma construção inerente e multinível, envolve perceções distintas e algumas crenças sobre o ambiente físico e social de uma organização (Schneider e Reichers, 1983).

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apoia-se, em termos metodológicos, num formato de pesquisa não experimental, com uma génese metodológica de estudo de caso e com recolha de dados quantitativos, em que as unidades de análise são duas empresas situadas em Angola.

A pesquisa exploratória segundo Santos (1991) é o estabelecimento do primeiro contato com o tema em análise, com os sujeitos investigados e com as fontes secundárias.

A pesquisa exploratória tem por objetivo compreender as motivações que levam a determinadas atitudes e comportamentos das pessoas, proporcionando um melhor entendimento do problema a estudar.

Como o objetivo principal da pesquisa exploratória é encontrar caminho, hipóteses de investigação é flexível.

O investigador fica alerta para reconhecer as inter-relações entre as informações que vai recolhendo para encontrar novas ideias. Os principais métodos utilizados nos estudos exploratórios são: levantamentos em fontes secundárias (levantamento documental e bibliográfico), levantamento de experiências, através de entrevistas em profundidade, direta, semiestruturada e não estruturada, e estudo de casos, segundo Yin (1994) o estudo de caso propõe-se a investigar um fenómeno atual, onde o limite entre o fenómeno e o contexto não são claramente conhecidos e contribuiu para a construção de teorias. No sentido em que as evidências empíricas devem gerar *feedback* para a teoria. Justifica-se a aplicação de estudo de caso em determinados contextos: a possibilidade de responder a perguntas do tipo como? E porquê? Ou seja, compreender a natureza e complexidade do processo em estudo.

A unidade de análise, nos estudos de caso, pode ser composta por grupos ou organizações ou por projetos, a determinação da unidade deve ser resultante de uma análise cuidadosa das questões da investigação, o investigador tem de decidir entre a utilização de caso único ou de múltiplos *casos*, a nossa investigação decidiu-se por

estudo múltiplos de casos, uma vez que se pretende a descrição de um fenómeno, a construção de uma teoria (Yin, 1994).

Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multimetódica, uma vez que envolve uma perspectiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objeto de estudo.

Este fato predispõe os investigadores qualitativos ao estudo da realidade no seu contexto natural, procurando dar-lhe sentido, interpretando os fenómenos de acordo com os significados que têm para os sujeitos envolvidos.

Uma das principais preocupações foi definir a metodologia, decidir qual a natureza do estudo. Tendo em conta os objetivos da investigação optamos por uma abordagem de natureza qualitativa. Uma abordagem centrada essencialmente nos aspetos qualitativos. O nosso estudo pretende, escrever e interpretar a Formação como fator de desenvolvimento organizacional.

Das Técnicas (na recolha e análise de dados).

Segundo Bogdan e Biklen (2006), a investigação qualitativa possui cinco características:

- Os dados são recolhidos pelo investigador no seu contexto natural.
- Os dados recolhidos são, essencialmente, de carácter descritivo.
- Em metodologia qualitativa o processo é, pelo menos, tão relevante como os resultados.
- A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às experiências.

A pesquisa em causa, ocorre em três momentos: as construções do quadro teórico, resultantes do apanhado dos principais estudos científicos já realizados e de grande importância, porque nos fornecem dados atuais e importantes para a investigação, pelas técnicas de recolha de dados, e pelas fontes de informação: aplicação de questionários.

De qualquer forma, Reichardt e Cook (1986) referem que o investigador não é obrigado a optar por um método exclusivo quantitativo ou qualitativo, poderá portante combinar o seu uso.

Tem como objetivo final estabelecer um confronto crítico entre a realidade observada e o quadro de referência teórico da investigação.

Importa estabelecer neste estudo uma correlação/comparação entre o quadro teórico apresentado e a realidade organizacional e a forma como a GRH é efetuada.

Na ótica de Yin (1994) podemos identificar quatro categorias ou interesses inerentes à realização de estudos de caso: estudos exploratórios (investigar fenómenos pouco conhecidos para identificar variáveis importantes e gerar hipóteses para investigações futuras e mais alargadas); estudos explanatórios (incidem na explicação de forças que originam o fenómeno em estudo e procuram identificar redes plausíveis de causas que o afetam); estudos descritivos (procura-se documentar o fenómeno de interesse); estudos avaliativos (visam prever os resultados de um fenómeno e prever situações e comportamentos resultantes do fenómeno).

Podemos enquadrar o nosso estudo na lógica supracitada, uma vez que o seu carácter exploratório se concebe na perspetiva de continuidade que percebemos como imprescindível a esta investigação.

Para além do referido, temos a consciência que desta fase exploratória podem emergir questões suscetíveis de alargar os nossos objetivos e melhorar a nossa investigação, reforçando a explicação de forças que originam o fenómeno em estudo e procuram identificar redes plausíveis de causas que o afetam.

Os objetivos propostos levam-nos à utilização de uma metodologia designada por paradigma qualitativo, capaz de descrever e compreender fatos pelo seu relacionamento e comparação, atrás referido.

Segundo Yin (1989) devemos ser muito cautelosos na abordagem, uma vez que não são considerados registos rigorosos de uma situação ou evento, a sua utilização deve ser planeada e sistematizada de forma a aumentar as evidências resultantes de outras fontes.

São instrumentos facilitadores da comunicação e no estabelecimento correto de títulos, nomes das organizações estudadas, evitando inferências que podem resultar da mesma análise, como por exemplo estar bem claro para quem determinados apontamentos, atas ou memorandos eram enviados.

Segundo Yin (1989) a análise de evidências no estudo de caso, é muito difícil por ser um dos menos desenvolvidos, devido à não existência clara de uma visão das evidências e por isso dificultar a investigação. “*Objetivo final da análise é o de tratar as evidências de forma adequada para se obter conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas*” (Yin, 1989, p. 106), o autor apresenta duas estratégias para análise das evidências:

- A confiança nas proposições teóricas, seguir as proposições teóricas do autor é a melhor estratégia para análise das evidências, porque ajudam o investigador a analisar os fatos, não perdendo de vista o foco da investigação.
- Desenvolvimento da descrição do caso, este ponto tem por base a construção de um esquema que pode ajudar identificar e quantificar eventos a partir de um padrão geral.

4.2 POPULAÇÃO /AMOSTRA

Por universo ou população entende-se o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões, refere-se a conceitos que estão associados. No nosso estudo o universo é formado por todos os funcionários de duas empresas angolanas.

Dada a impossibilidade material e temporal de estudar o universo, esta investigação circunscreveu-se a uma realidade específica, constituindo-se estes, a nossa população alvo. Para Reis, Andrade e Calapez (1996) a população alvo refere-se à totalidade dos elementos sobre os quais se pretende recolher determinada informação. Neste sentido a população constitui a parte do universo que se pretende estudar.

A escolha da organização para a realização deste estudo baseou-se no critério de conveniência. Foi efetuada a proposta de estudo à organização e obtida a respetiva autorização para a recolha dos dados, assumindo-se como condição o anonimato dos respondentes, sendo a utilização dos dados exclusiva para fins académicos e científicos.

A nossa amostra está dividida em duas empresas, uma empresa pública, o Hospital Militar de Angola, e uma empresa privada, o Banco de Poupança e Crédito, ambas as amostras contêm uma população de 32 inquiridos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE ESTUDO

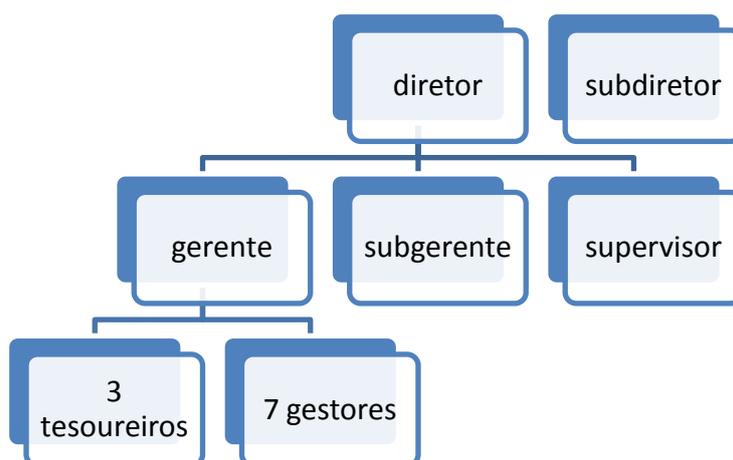
Banco de Poupança e Crédito de Angola



O Banco Comercial de Angola, SARL (BCA) tornou-se o primeiro banco de raiz a abrir as suas portas em Angola, a 24 de Janeiro de 1956. No princípio teve a sua Sede Administrativa em Lisboa, na Avenida Fontes Pereira de Melo, 19-2º e a sede social em Luanda, na Rua Rainha Nzinga, onde atualmente se encontra a funcionar o Centro de Imprensa Aníbal de Melo. O BCA construiu a nova Sede em Luanda, inaugurado a 28 de Janeiro de 1967, por ocasião da comemoração do seu 10º Aniversário.

Com balcões em todas as províncias de Angola, o Banco de Poupança e Crédito é o maior banco comercial.

- 1956 - 1975: Banco Comercial de Angola
- 1975 - 1991: Banco Popular de Angola
- 1991 - 2004: Banco de Poupança e Crédito



Áreas de trabalho	Funcionários e funções
Área jurídica	5 Funcionários que respondem pela legalização de processos e contratos de empresas e outros
Área de análise	12 Funcionários que analisam e têm a responsabilidade de analisar e contratação de novos créditos
Área de recuperação	16 Funcionários que acompanham e efetuam cobranças dos credores com dividas
Área de acompanhamento de balcões	3 Funcionários que controlam as operações efetuadas nos balcões a nível informático
Área de suporte operacional	12 Funcionários responsáveis pelas operações efetuadas no estrangeiro e outros serviços.

Hospital Militar de Angola

O HMA foi criado para atender a polícia nacional, corpo de bombeiros, serviços de migração e estrangeiros, agentes prisionais, funcionários civis e familiares e reclusos.

Unidade técnica de *Gastronomia* – é o tratamento do aparelho digestivo é a especialidade medica que se ocupa do estudo, diagnostico e tratamento Clínico das doenças do aparelho digestivo. **(10 especialistas)**.

O tratamento cirúrgico de tais patologias e abordado pela cirurgiaã do aparelho digestivo

Ortopedia - cuida das doenças e deformidades dos ossos músculos, ligamentos, articulações elementos relacionados ao aparelho locomotor (**13 especialistas**).

Farmácia - baseia-se no uso racional de medicamentos programas como a devolução de medicamentos não usados por pacientes, dose individual dos medicamentos, prescrição de acordo com a especialidade medica, existe suporte para pacientes ambulatório do hospital sendo (**8 especialistas**) **na formados em farmácia (farmacêuticos)**.

Laboratório – ocupa-se na recolha de amostras para dar reposta a uma possível patologia médica (**7 Trabalhadores**).

Áreas de trabalho	Funcionários e funções
Unidade técnica de <i>Gastronomia</i>	Tratamento do aparelho digestivo é a especialidade medica que se ocupa do estudo, diagnostico e tratamento Clínico das doenças do aparelho digestivo. 10 Especialistas
Tratamento cirúrgico de tais patologias	
<i>Ortopedia</i>	Cuida das doenças e deformidades dos ossos músculos, ligamentos, articulações elementos relacionados ao aparelho locomotor (13 especialistas)
<i>Farmácia</i>	Baseia-se no uso racional de medicamentos programas como a devolução de medicamentos não usados por pacientes, dose individual dos medicamentos, prescrição de acordo com a especialidade medica, existe suporte para pacientes ambulatório do hospital sendo (8 especialistas)
<i>Laboratório</i>	ocupa-se na recolha de amostras para dar reposta a uma possível patologia médica (7 Trabalhadores)

4.2 INSTRUMENTO

A identificação e utilização de instrumentos de recolha de dados são cruciais para a obtenção de dados de qualidade que permitam uma análise eficaz e eficiente, que se traduzirá em conclusões consistentes e fiáveis. Em particular, perante a utilização de uma metodologia que considera a recolha de dados qualitativos, é considerada vantajosa a utilização de instrumentos já validados em estudos anteriores. Para a realização deste

estudo foi utilizado um questionário elaborado para aferir duas medidas, a saber: a funcionalidade do local de trabalho e a formação como influência no desempenho organizacional.

A nota introdutória tinha como finalidade esclarecer os participantes sobre o propósito do questionário, tendo sido acautelados os pressupostos citados por Hill e Hill (2005), nomeadamente a declaração formal do anonimato e da confidencialidade das respostas, a voluntariedade da participação e o apelo à sinceridade nas respostas.

No caso do estudo de investigação realizado, utilizou-se o SPSS como instrumento de análise de dados.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AMOSTRA DE ESTUDO

Análise estatística

A análise estatística envolveu a utilização de estatística descritiva, frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios padrão e estatística inferencial para os testes de hipóteses. Para testar as hipóteses formuladas vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). No entanto, se encontrarmos diferenças significativas para um nível ($\alpha \leq 0,10$) estas serão devidamente comentadas. Utilizou-se o teste de independência do Qui-quadrado quando se testou a relação entre variáveis qualitativas e o teste t de Student para amostras independentes quando se comparou a diferença de médias em variáveis quantitativas. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Os pressupostos do teste t de Student, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene.

A hipótese nº 1 foi testada com o teste exato de Fisher pois estamos a analisar a relação entre variáveis qualitativas dicotomizadas.

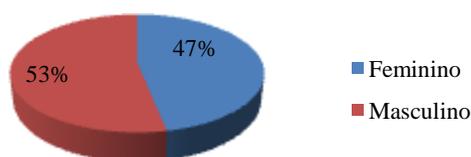
Para analisar as hipóteses nº 2 e 3 usou-se o teste de Mann-Whitney pois estamos a comparar duas amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo ordinal.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

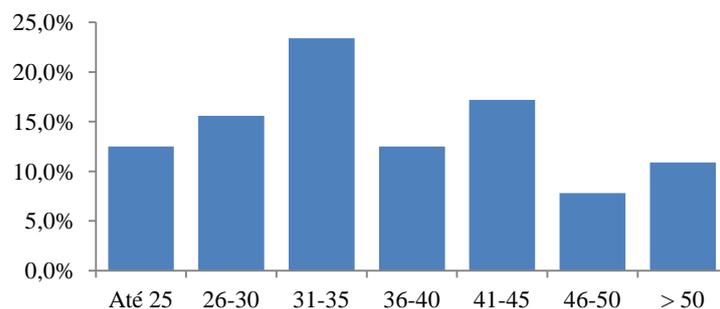
4.3 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Colaboraram na investigação, 64 sujeitos, metade trabalham no setor bancário e a outra metade são trabalhadores dos hospitais. Um pouco mais de metade são do género masculino, enquanto o género feminino se encontra representado pelos restantes 47,0% e, conforme se pode comprovar pela observação do gráfico nº 1. A distribuição dos trabalhadores por género é igual nos dois grupos, $\chi^2 (1) = 2,259, p = ,133$.

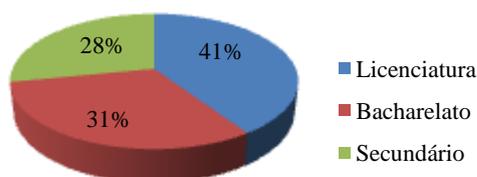
Gráfico 1 – Género



A média de idades é de 36,7 anos, com uma variação entre os 20 e os 54 anos. A maioria encontra-se no escalão etário 31,35 anos (23,4%). Os mais novos representam 12,5% e os mais velhos 10,9%. Os trabalhadores bancários são em média mais novos (32,2 vs 41,2 anos), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(62) = 4,495, p = ,000$. A média dos anos de profissão é de 10,3 anos ($dp=9,2$ anos) e a antiguidade média na categoria é de 7 anos. A média de anos de profissão é significativamente mais elevada nos trabalhadores dos hospitais (10,3 anos vs 3,9 anos), $t(39,564) = -5,177, p = ,000$. Da mesma forma, a antiguidade na categoria é significativamente mais elevada nos trabalhadores dos hospitais (8,6 anos vs 2,5 anos), $t(36,114) = -4,188, p = ,000$.

Gráfico 2 – Escalões etários

Relativamente às habilitações académicas, 41,0% tem uma licenciatura, 31,0% o bacharelato e 28,0% o ensino secundário. Há uma proporção significativamente mais elevada de trabalhadores dos hospitais com o ensino secundário (46,9% vs 9,4%), $\chi^2 (2) = 11,185, p = ,004$.

Gráfico 3 – Habilitações académicas

Resultados

No ano anterior ao da resposta ao questionário, 81,0% dos inquiridos tinham participado em menos de 5 ações de formação. Apenas 1,5% indica que tinha participado mais de 5 ações de formação.

Tabela 1 – Ações de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
< 5	51	79,7	81,0	81,0
5-10	7	10,9	11,1	92,1
> 10	4	6,3	6,3	98,4
5	1	1,6	1,6	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Omissos	1	1,6		
Total	64	100,0		

Um pouco mais de metade da amostra (60,3%) considera que o nº e o tipo de ações que participou como sendo adequado e 39,7% considera-os como insuficientes.

Tabela 2 - Considera

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Adequado	38	59,4	60,3	60,3
Insuficiente	25	39,1	39,7	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Omissos	1	1,6		
Total	64	100,0		

A maioria frequenta mais ações de formação em horário laboral (55,7%). No entanto, 39,3% indica que o faz em dias de trabalho e 4,9% participa em ações de formação em dias de folga.

Tabela 3 - Frequenta

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Se encontra em horário laboral	34	53,1	55,7	55,7
Em dias trabalho	24	37,5	39,3	95,1
Em dias de folga	3	4,7	4,9	100,0
Total	61	95,3	100,0	
Omissos	3	4,7		
Total	64	100,0		

Quase 60,0% afirma que não compensa o tempo disponibilizado em formação, mas 40,3% indica que compensa esse tempo.

Tabela 4 - Compensado

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	25	39,1	40,3	40,3
Não	37	57,8	59,7	100,0
Total	62	96,9	100,0	
Omissos	2	3,1		
Total	64	100,0		

As respostas dos sujeitos ao questionário sobre formação podem ser apreciadas nas tabelas nº 5, 6 e 7. Nela realçamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). Assim, 79,7% discorda que frequenta mais ações de formação que os colegas, 96,9% tem motivação para adquirir novas competências, 87,5% discorda que participa pouco em ações de formação porque já adquiriu as competências necessárias para a execução do serviço, 98,4% considera estar disposto a investir na formação em serviço para adquirir novas competências relacionadas com o seu trabalho atual, 62,5% indica que está disposto a investir na formação em serviço só para adquirir competências para se manter atualizado e 87,5% afirma que adquire mais competências se frequentar mais ações de formação em serviço.

Tabela 5 – Motivação para a formação

	Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%
Eu acredito que frequento mais formação que a maioria dos colegas	13	20,3	51	79,7
Normalmente tenho motivação para adquirir novas competências	62	96,9	2	3,1
Acredito que posso melhorar as minhas competências se frequentar mais formação	64	100,0	0	0,0
Participo pouco na formação em serviço porque já adquiri as competências necessárias para a execução do trabalho	8	12,5	56	87,5
Estou disposto a investir na formação em serviço para adquirir novas competências relacionadas com o meu trabalho atual	63	98,4	1	1,6
Estou disposto a investir na formação em serviço só para adquirir competências para me manter atualizado	40	62,5	24	37,5
Adquiro mais competências se frequentar mais ações de formação em serviço	56	87,5	8	12,5

A afirmação com a qual os inquiridos mais concordam, relativamente à perceção sobre a política de formação em Angola, é *a formação é uma condição para o desenvolvimento do país* (60,9%) e a afirmação que motivou um maior número de discordâncias foi *em Angola, todos os trabalhadores têm as mesmas oportunidades em aceder à formação* (34,4%).

Tabela 6 – Perceção sobre a política de formação em Angola

		1	2	3	4	5
A formação é uma condição para o desenvolvimento do país	Freq.	1	1	3	20	39
	%	1,6	1,6	4,7	31,2	60,9
A formação é muito importante para garantir maiores níveis de coesão social	Freq.	1	0	6	35	22
	%	1,6	0,0	9,4	54,7	34,4
Em Angola, os trabalhadores valorizam pouco a formação	Freq.	9	13	16	16	9
	%	14,3	20,6	25,4	25,4	14,3
Em Angola, as empresas investem pouco em formação	Freq.	5	4	7	34	14
	%	7,8	6,2	10,9	53,1	21,9
Os fundos públicos de apoio à formação são insuficientes	Freq.	6	4	7	29	18
	%	9,4	6,2	10,9	45,3	28,1
Em Angola, as empresas valorizam pouco a formação	Freq.	4	17	11	21	11
	%	6,2	26,6	17,2	32,8	17,2
Em Angola, a formação é só para alguns	Freq.	5	3	18	23	15
	%	7,8	4,7	28,1	35,9	23,4
Em Angola, a rede de centros de formação existente é insuficiente para as necessidades do país	Freq.	5	3	6	27	23
	%	7,8	4,7	9,4	42,2	35,9
Em Angola, a formação destina-se fundamentalmente a combater o desemprego	Freq.	10	15	12	14	13
	%	15,6	23,4	18,8	21,9	20,3
. Em Angola, existem bons referenciais para a definição da política de formação.	Freq.	12	12	17	17	6
	%	18,8	18,8	26,6	26,6	9,4
Há um sentido estratégico na política de formação do país	Freq.	8	13	19	19	5
	%	12,5	20,3	29,7	29,7	7,8
Em Angola, s mulheres têm menos probabilidades em aceder à formação	Freq.	11	21	9	15	8
	%	17,2	32,8	14,1	23,4	12,5
Em Angola, todos os trabalhadores têm as mesmas oportunidades em aceder à formação	Freq.	22	19	12	8	3
	%	34,4	29,7	18,8	12,5	4,7
Em Portugal, existe uma forte cultura de formação	Freq.	2	6	27	16	13
	%	3,1	9,4	42,2	25,0	20,3

Legenda: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

A afirmação com a qual os inquiridos mais concordam, relativamente à *utilidade da formação*, é *gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim* (45,3%) e a afirmação que motivou um maior número de discordâncias foi *o que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar* (34,4%).

Tabela 7 – Utilidade da formação

		1	2	3	4	5
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim	Freq.	1	5	4	25	29
	%	1,6	7,8	6,2	39,1	45,3
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar	Freq.	11	22	17	9	5
	%	17,2	34,4	26,6	14,1	7,8
Sou muito motivado pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas	Freq.	2	5	6	32	19
	%	3,1	7,8	9,4	50,0	29,7
A minha formação ajuda-me a aumentar a produtividade	Freq.	1	0	0	33	30
	%	1,6	0,0	0,0	51,6	46,9
Quando experimento tudo o que aprendi sei quem me irá ajudar	Freq.	1	3	14	27	19
	%	1,6	4,7	21,9	42,2	29,7
Quanto mais aplico o que aprendi na formação melhor é o meu desempenho	Freq.	1	1	2	27	33
	%	1,6	1,6	3,1	42,2	51,6
Na minha empresa a formação faz parte das rotinas institucionalizadas	Freq.	7	10	20	18	9
	%	10,9	15,6	31,2	28,1	14,1
Na minha empresa todos os trabalhadores são ouvidos quanto às suas necessidades de formação	Freq.	13	16	20	11	4
	%	20,3	25,0	31,2	17,2	6,2
Na minha empresa dá-se prioridade ao cumprimento das horas de formação obrigatórias por lei	Freq.	13	10	20	14	7
	%	20,3	15,6	31,2	21,9	10,9
Na minha empresa a formação destina-se fundamentalmente a resolver problemas pontuais	Freq.	7	19	20	13	5
	%	10,9	29,7	31,2	20,3	7,8
Na minha empresa a formação é um direito de todos os trabalhadores	Freq.	11	8	25	15	5
	%	17,2	12,5	39,1	23,4	7,8
Na minha empresa um trabalhador com mais de 50 anos tem a mesma probabilidade de frequentar ações de formação do que um trabalhador com menos de 40 anos	Freq.	13	11	31	6	3
	%	20,3	17,2	48,4	9,4	4,7
Os cursos que fiz são suficientes para o exercício das minhas atividades	Freq.	13	17	7	21	5
	%	20,6	27,0	11,1	33,3	7,9
A formação em serviço facilita o meu desenvolvimento pessoal	Freq.	2	2	3	40	17
	%	3,1	3,1	4,7	62,5	26,6
A formação em serviço aumenta as minhas oportunidades de progressão na carreira	Freq.	3	1	8	31	21
	%	4,7	1,6	12,5	48,4	32,8
A formação em serviço desenvolve competências	Freq.	1	0	5	32	26
	%	1,6	0,0	7,8	50,0	40,6
A formação em serviço ajuda-me a alcançar os meus objetivos de carreira	Freq.	2	3	12	23	24
	%	3,1	4,7	18,8	35,9	37,5
A formação em serviço facilita a relação com os colegas	Freq.	3	3	9	27	22
	%	4,7	4,7	14,1	42,2	34,4
A formação em serviço aumenta a minha autoconfiança no trabalho	Freq.	1	4	5	27	27
	%	1,6	6,2	7,8	42,2	42,2

Legenda: 1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

Consistência interna

A consistência interna das escalas de formação foi analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores obtidos variam entre um mínimo de ,630 (fraco mas aceitável) na subescala de motivação para a formação e um máximo de ,825 (bom) na subescala de utilidade da formação. A categorização dos valores da consistência interna tem como referência os valores indicados em Hill (2005).

Tabela 8 – Consistência interna

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Motivação para a formação	,630	7
Perceção sobre a política de formação	,750	14
Utilidade da formação	,825	19

Hipóteses

Hipótese 1 – A motivação para participar em ações de formação é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9 – Testes do Qui-quadrado

	Sig.
Eu acredito que frequento mais formação que a maioria dos colegas	,011**
Normalmente tenho motivação para adquirir novas competências	1,000
Acredito que posso melhorar as minhas competências se frequentar mais formação	---
Participo pouco na formação em serviço porque já adquiri as competências necessárias para a execução do trabalho	,708
Estou disposto a investir na formação em serviço para adquirir novas competências relacionadas com o meu trabalho actual	1,000
Estou disposto a investir na formação em serviço só para adquirir competências para me manter actualizado	,070*
Adquiro mais competências se frequentar mais ações de formação em serviço	,053*

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Eu acredito que frequento mais formação que a maioria dos colegas, teste de Fisher, $p = 0,011$, a proporção de sujeitos que concorda com a afirmação é significativamente mais elevada no grupo dos trabalhadores do hospital (34,4% vs 6,2%).

Tabela 10 – grupo vs acredito que frequento...

QIII_01		Grupo		Total
		Bancários	Hospital	
Sim	Freq.	2	11	13
	% grupo	6,2%	34,4%	20,3%
Não	Freq.	30	21	51
	% grupo	93,8%	65,6%	79,7%
Total	Freq.	32	32	64
	% grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Estou disposto a investir na formação em serviço só para adquirir competências para me manter atualizado, teste de Fisher, $p = 0,070$, a proporção de sujeitos que concorda com a afirmação é significativamente mais elevada no grupo dos trabalhadores do hospital (75,0% vs 50,0%).

Tabela 11 – grupo vs estou disposto a investir...

QIII_06		Grupo		Total
		Bancários	Hospital	
Sim	Freq.	16	24	40
	% grupo	50,0%	75,0%	62,5%
Não	Freq.	16	8	24
	% grupo	50,0%	25,0%	37,5%
Total	Freq.	32	32	64
	% grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Adquiro mais competências se frequentar mais ações de formação em serviço teste de Fisher, $p = 0,053$, a proporção de sujeitos que concorda com a afirmação é significativamente mais elevada no grupo dos trabalhadores do hospital (96,9% vs 78,1%).

Tabela 12 – grupo vs adquiro mais competências...

QIII_07		Grupo		Total
		Bancários	Hospital	
Sim	Freq.	25	31	56
	% grupo	78,1%	96,9%	87,5%
Não	Freq.	7	1	8
	% grupo	21,9%	3,1%	12,5%
Total	Freq.	32	32	64
	% grupo	100,0%	100,0%	100,0%

Hipótese 2 – A perceção sobre a política de formação em Angola é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 13 – Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Z	Sig.
A formação é uma condição para o desenvolvimento do país	426,500	-1,332	,183
A formação é muito importante para garantir maiores níveis de coesão social	495,500	-,248	,804
Em Angola, os trabalhadores valorizam pouco a formação	486,500	-,134	,894
Em Angola, as empresas investem pouco em formação	504,000	-,117	,907
Os fundos públicos de apoio à formação são insuficientes	425,000	-1,243	,214
Em Angola, as empresas valorizam pouco a formação	355,500	-2,172	,030*
Em Angola, a formação é só para alguns	493,000	-,266	,790
Em Angola, a rede de centros de formação existente é insuficiente para as necessidades do país	476,500	-,509	,611
Em Angola, a formação destina-se fundamentalmente a combater o desemprego	493,500	-,254	,800
. Em Angola, existem bons referenciais para a definição da política de formação.	444,000	-,937	,349
Há um sentido estratégico na política de formação do país	443,500	-,950	,342
Em Angola, s mulheres têm menos probabilidades em aceder à formação	429,500	-1,141	,254
Em Angola, todos os trabalhadores têm as mesmas oportunidades em aceder à formação	445,500	-,929	,353
Em Portugal, existe uma forte cultura de formação	401,500	-1,564	,118

* $p \leq 0,05$

Em Angola, as empresas valorizam pouco a formação, $Z = -2,172$, $p = ,030$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (3,59 vs 2,97).

Hipótese 3 – A percepção sobre a utilidade da formação em Angola é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 14 – Testes de Mann-Whitney

	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim	458,500	-,781	,435
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar	473,500	-,535	,592
Sou muito motivado pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas	485,500	-,386	,699
A minha formação ajuda-me a aumentar a produtividade	426,000	-1,324	,185
Quando experimento tudo o que aprendi sei quem me irá ajudar	475,000	-,527	,598
Quanto mais aplico o que aprendi na formação melhor é o meu desempenho	393,500	-1,792	,073*
Na minha empresa a formação faz parte das rotinas institucionalizadas	393,000	-1,648	,099*
Na minha empresa todos os trabalhadores são ouvidos quanto às suas necessidades de formação	426,500	-1,184	,236
Na minha empresa dá-se prioridade ao cumprimento das horas de formação obrigatórias por lei	455,000	-,787	,431
Na minha empresa a formação destina-se fundamentalmente a resolver problemas pontuais	403,500	-1,508	,132
Na minha empresa a formação é um direito de todos os trabalhadores	443,500	-,959	,338
Na minha empresa um trabalhador com mais de 50 anos tem a mesma probabilidade de frequentar ações de formação do que um trabalhador com menos de 40 anos	285,500	-3,256	,001**
Os cursos que fiz são suficientes para o exercício das minhas actividades	388,000	-1,537	,124
A formação em serviço facilita o meu desenvolvimento pessoal	403,500	-1,697	,090*
A formação em serviço aumenta as minhas oportunidades de progressão na carreira	387,500	-1,814	,070*
A formação em serviço desenvolve competências	405,500	-1,591	,112
A formação em serviço ajuda-me a alcançar os meus objetivos de carreira	363,000	-2,116	,034**
A formação em serviço facilita a relação com os colegas	255,000	-3,675	,000**
A formação em serviço aumenta a minha autoconfiança no trabalho	249,500	-3,825	,000**

* $p \leq 0,10$ ** $p \leq 0,05$

Quanto mais aplico o que aprendi na formação melhor é o meu desempenho, $Z = -1,792$, $p = ,073$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,47 vs 4,34).

Na minha empresa a formação faz parte das rotinas institucionalizadas, $Z = -1,648$, $p = ,099$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (3,41 vs 2,97).

Na minha empresa um trabalhador com mais de 50 anos tem a mesma probabilidade de frequentar acções de formação do que um trabalhador com menos de 40 anos, $Z = -3,256$, $p = ,001$, os trabalhadores bancários concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores do hospital (3,06 vs 2,16).

A formação em serviço facilita o meu desenvolvimento pessoal, $Z = -1,697$, $p = ,090$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,16 vs 3,97).

A formação em serviço aumenta as minhas oportunidades de progressão na carreira, $Z = -1,814$, $p = ,070$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,16 vs 3,91).

A formação em serviço ajuda-me a alcançar os meus objetivos de carreira, $Z = -2,116$, $p = ,014$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,25 vs 3,75).

A formação em serviço facilita a relação com os colegas, $Z = -3,675$, $p = ,000$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,34 vs 3,59).

A formação em serviço aumenta a minha autoconfiança no trabalho, $Z = -3,825$, $p = ,000$, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários (4,50 vs 3,84).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente trabalho tem como objetivo a identificação da Formação como fator de desenvolvimento organizacional, com a apresentação de duas empresas angolanas, as quais foram referenciadas como empresa A e B.

A amostra é constituída por 64 Sujeitos, metade trabalham no setor bancário e a outra metade são trabalhadores dos hospitais.

Em relação à média de idades é de 36,7 anos, com uma variação entre os 20 e os 54 anos. A maioria encontra-se no escalão etário 31,35 anos (23,4%).

A média de anos de profissão é significativamente mais elevada nos trabalhadores dos hospitais (10,3 anos vs 3,9 anos), $t(39,564) = -5,177, p = ,000$. Da mesma forma, a antiguidade na categoria é significativamente mais elevada nos trabalhadores dos hospitais (8,6 anos vs 2,5 anos), $t(36,114) = -4,188, p = ,000$.

Relativamente às habilitações académicas, 41,0% tem uma licenciatura, 31,0% o bacharelato e 28,0%, o ensino secundário. Há uma proporção significativamente mais elevada de trabalhadores dos hospitais com o ensino secundário (46,9% vs 9,4%), $\chi^2(2) = 11,185, p = ,004$.

No que se relaciona com a formação, pode-se observar que diz respeito ao ano anterior à aplicação do questionário, pelo que 81,0% dos inquiridos tinham participado em menos de 5 ações de formação. Apenas 1,5% indica que tinha participado mais de 5 ações de formação. Foi pertinente questionar em relação à formação se era suficiente ou não, pelo que se observou que um pouco mais de metade da amostra (60,3%) considera que o nº e o tipo de ações que participou como sendo adequado e 39,7% considera-os como insuficientes.

Cerca de 55,7% dos inquiridos frequenta as ações de formação em horário laboral, havendo 39,3% que o faz em dias de trabalho e 4,9% participa em ações de formação em dias de folga.

Em relação à motivação para a frequência de formação, observamos que a afirmação com a qual os inquiridos mais concordam, relativamente à perceção sobre a política de formação em Angola, é a formação uma condição para o desenvolvimento do país, com 60,9%, e a afirmação que motivou um maior número de discordâncias foi em Angola, todos os trabalhadores têm as mesmas oportunidades em aceder à formação com 34,4%.

A afirmação com a qual os inquiridos mais concordam, relativamente à *utilidade da formação*, é *gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim*

(45,3%) e a afirmação que motivou um maior número de discordâncias foi *o que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar* (34,4%).

Como ambas as empresas estão situadas, geograficamente, em Angola, foi pertinente a questão sobre as políticas de formação. Pelo que, segundo as conceções dos inquiridos, que a formação representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento competitivo do país, embora sendo um país ainda em franco desenvolvimento, a formação é pouco valorizada pelas empresas. Existe igualmente, uma estratégia fundamental na política de formação no país.

Finalmente, achamos pertinente a utilidade da formação, tendo em conta a motivação no trabalho. Assim sendo, o conjunto de questões apresentadas, demonstrou que os aspetos mais valorizados são o reconhecimento perante as outras pessoas, o aumento da produtividade, melhores regalias e condições financeiras.

CONCLUSÃO

Ao finalizar o trabalho que aqui apresento, é tempo de refletir, analisar e crescer com tudo aquilo que foi desenvolvido. Espero que, com muito mais luzes do que sombras, aquilo que agora se conclui possa constituir um farol para quem, como eu, se interessa por esta área, sempre na procura constante de ser melhor profissional e melhor pessoa.

Será pertinente referir que a colheita de dados foi talvez o período mais conturbado e moroso de todo o processo, dado que a aliar ao facto de ter sido desenvolvido em período laboral era influenciado decisivamente pela minha disponibilidade. Terá sido, porventura, e tendo em conta os receios iniciais justificados pela inexperiência, uma das etapas que mais prazer me proporcionou.

Apesar das dificuldades existentes, das dúvidas iniciais e daquelas que percorreram todo o trabalho, dos momentos de apreensão e cansaço, foi possível conduzir a investigação a bom porto, respondendo ao problema inicial e confirmando as hipóteses definidas.

Tal como inicialmente se supunha, existe uma diversidade de aspetos no que se relaciona com a formação como fator de desenvolvimento organizacional.

A realização de qualquer estudo implica a tomada de consciência de que sem objetividade e rigor científicos, a validade do mesmo será sempre questionável.

De qualquer forma, deverá ser também dado assente para o investigador que existem sempre variáveis que estão fora do seu controlo, pelo que, o trabalho acabará por reunir apesar do seu esforço, algumas limitações. A este gesto de humildade deve ser associada a ideia de que as brechas existentes numa investigação são também positivas, na medida, em que podem servir de ponto de partida para novas investigações.

Desde que assim se pretenda, uma investigação nunca está concluída e pode sempre servir de base para o surgimento de novas inquietações e consequentes estudos, daí que a ciência, em qualquer dos seus domínios, seja uma área incompleta por natureza e daí a sua riqueza particular.

Todos os acontecimentos ocorridos nas últimas décadas marcaram a primeira década do século XXI são claros quanto ao que se relaciona com as alterações drásticas e a fragilidade das respostas dadas pelas estruturas político-administrativas. Desta forma, a procura de um modelo mais sustentável da sociedade, tem vindo a sofrer profundas alterações ao longo das últimas duas décadas. Tanto os países desenvolvidos como as nações em vias de desenvolvimento, a modernização é palco de constantes alterações, ao nível de remunerações, estabilidade de emprego, tendo como base a formação profissional em contexto de trabalho.

No que diz respeito ao presente trabalho, foi clarificado a existência de necessidades urgentes ao nível da formação em contexto de trabalho, especificamente em Angola, por ser um país em desenvolvimento e constante atualização.

Em relação às hipóteses de investigação apuramos o seguinte:

A Hipótese 1 – A motivação para participar em ações de formação é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital, observou-se que existem diferenças significativas, em relação à questão “eu acredito que frequento mais formação que a maioria dos colegas”, em que a proporção de sujeitos que concorda com a afirmação é significativamente mais elevada no grupo dos trabalhadores do hospital com 34.4% vs 6.2%. pelo que esta hipótese confirma-se para a instituição pública, de forma mais significativa.

A hipótese 2 - A perceção sobre a política de formação em Angola é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital. Em Angola, as empresas valorizam pouco a formação, os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários, com 3.59% vs 2.97%. Pelo que a hipótese 2 confirma-se para a Instituição Pública.

Hipótese 3 – A perceção sobre a utilidade da formação em Angola é diferente entre os trabalhadores bancários e os trabalhadores do hospital, observou-se igualmente, que os trabalhadores do hospital concordam significativamente mais com a afirmação do que os trabalhadores bancários, com 4.47% vs 4.34%. pelo que a hipótese 3 confirma-se de forma mais significativa para a instituição pública.

Desta forma concluímos que a formação é mais significativa ao nível público do que ao nível privado, através das hipóteses colocadas podemos concluir que as instituições privadas têm maior necessidade de formação que as instituições públicas, o que faz com que seja necessário maior atenção neste setor.

Resposta as Perguntas de Partida e Derivadas

1- É pressuposto que só se conquista o sucesso as organizações que superam as tendências comportamentais de cunho individualista por isso, transformar as organizações em grupos de verdadeiras equipas constituindo assim um grande desafio para a cultura organizacional.

Assim podemos entender que se pode obter sucesso quando é fornecido ao formando a capacidade de transferir o que aprendeu para o local de trabalho. Conquistando novas competências e conhecimentos que conduzem a um aumento da produtividade contribuindo assim para o sucesso nas organizações.

2- Os tipos de formações mais adequadas: As organizações devem dar a formação tendo em conta dois aspectos essenciais:

- A nível cultural porque esta formação destina-se a criar uma identidade específica que permite que cada organização seja única e que os seus trabalhadores procedam de maneira diferente das outras organizações. O objectivo principal é a formação ao nível dos valores e dos procedimentos considerados desejáveis.
- A formação a técnico profissional que cabe a escola e o estado a qualificação inicial através da formação contínua dando assim a responsabilidade as grandes organizações o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso tempo e assim elas estão particularmente bem preparadas para administrar esse novo conhecimento aos seus colaboradores.

3- Os princípios que gerem a formação:

A formação profissional organizacional centram-se essencialmente, na utilização de estratégias que têm como objectivo a promoção da problematização dos temas tratados assim também como a integração activa dos conhecimentos.

Partindo assim dos seguintes princípios.

- Objectivos para a actividade formativa
- O ritmo de aprendizagem dos alunos
- O contexto da actividade formativa
- A disponibilidade dos recursos humanos e físicos
- A experiência do formador

Cross-sectional com a utilização de um único instrumento (questionário) para a medição de todas as variáveis em cada estudo, o que pode ter enviado as respostas dos participantes e ter causado a variância do método comum. Na tentativa de contornar esta limitação um dos estudos (Capítulo 3) uma vez que, idealmente, uma avaliação mais objectiva do desempenho da função dos formandos passa pela observação directa ou, quando possível, através de metodologias que permitam a triangulações de fontes. Todavia, foram criados em ambos os estudos indicadores específicos de formação como factor de desenvolvimento o que pode ter contribui para a precisão da medidas perceptivas..

A convergência dos resultados deste trabalho com outros estudos que utilizaram diferentes paradigmas metodológicos sugere também que mesmo a recolha isolada de dados através de auto-relatos pode ser adequada para a avaliação da transferência da formação.

Sendo tão importante medir a formação como factor de desenvolvimento para aferir os aspectos práticos e financeiro da eficácia da formação (Cascio, 2000), a utilização de medidas perceptivas pode ser bem mais simples e menos dispendioso para os profissionais de Recursos Humanos e de Gestão . Mais importante ainda e o facto de este paradigma poder influenciar mais organizações a avaliarem a formação com base em dados empíricos em vez de simplesmente assumirem que a formação é sempre

aplicada no local de trabalho . No entanto, é sempre recomendável utilizar medidas adicionais recolhidas a partir de várias fontes (por exemplo, supervisores, pares e subordinados) para reforçar as avaliações dos formados e, 4- Vantagens e desvantagens da formação:

Como vantagens podemos conceder-las que as empresas passam a justar-se as necessidades mutantes da envolvente, coloquem no mercado produtos competitivos, prestem serviços que reforcem a lealdade dos clientes e realizam as operações de modo mais eficiente e eficaz.

Facilitando adaptação dos recursos humano as alterações das condições de trabalho e mudanças estruturais, que constituem consequências da evolução tecnologia e evolução no contexto económico.

A formação profissional trata, essencialmente, de modificar os comportamentos e atitudes nos indivíduos, reforçando o desenvolvimento organizacional. E também falando das desvantagens é mais a nível económico das organizações. A capacidade de dominação do mercado depende da actuação dos trabalhadores que podem atrair os clientes e mantê-los fiéis aos seus produtos ou serviços.

Em muitos casos são gastos sem retorno opcional para as organizações dependendo da forma como se realizam as formações (mal realizadas). A formação deve estar ligada ao plano global da organização, deve servir os objectivos e estratégias que a organização definir, ajudando a realiza-los com êxito.

Constatamos que maior parte dos inquiridos do estudo têm uma necessidade permanente de formação profissional, relacionada com o cargo que ocupam. Os aspetos que mais motivam são essencialmente, a aquisição de novas competências e conhecimentos, que conduzem a um aumento de produtividade.

No sentido de investigamos se a aquisição das novas competências contribuem para um melhor desenvolvimento, concluímos que estas competências desenvolvem melhores atitudes e comportamentos ao nível organizacional.

Limitações

Ao nível metodológico, este trabalho apresenta algumas limitações, na sua maioria transversais aos dois estudos empíricos realizados

Foram identificados alguns factores que podem ter ameaçado a validade interna dos estudos. Em primeiro lugar, foram realizados dois estudos sempre que possível, utilizar medidas directas e objectivas do desempenho da função dos formados.

No que diz respeito à validade externa, uma vez que todas as amostras utilizadas nos estudos foram de conveniência, apresentando características específicas, é preciso ter alguma cautela quando à generalização dos resultados nele obtidos para outros contextos.

A dificuldade em obter um maior número de participantes nos diversos estudos impediu também a realização de outro tipo de análises, nomeadamente a análise de modelos de equações estruturais que requerem um maior número de participantes para a estimação de todos os parâmetros e para o teste dos modelos como um todo. Contudo, consideremos que todas as análises e procedimentos utilizados foram adequados para o teste das hipóteses formuladas. Estas análises permitiram assim o estudo de associações entre as variáveis, não sendo por isso possível aferir relações de causalidade.

Sugestões para estudos futuros

Nos dias de hoje, em Angola, a formação como factor de desenvolvimento é uma área muito pouco explorada, pelo que a realização de novos estudos que analisem esta temática será, certamente, uma mais-valia para a investigação e para a prática profissional na área dos recursos humanos.

Com a realização deste trabalho levantaram-se algumas questões que podem servir como sugestões para a realização de estudos no futuro sobre formação como factor de desenvolvimento.

Para investigações futuras sugerimos a realização de estudos em que sejam analisados outros factores que podem determinar a motivação para transferir, nomeadamente variável de carácter situacional sugeridas na literatura como o suporte da liderança, o suporte dos pares, o feedback e a disponibilidade de recursos.

Para ser possível a generalização dos resultados obtidos nos diferentes estudos deste trabalho para uma maior variedade de contextos, seria também interessante a condução de estudos no futuro que procurassem testar e replicar as mesmas relações aqui analisadas, recorrendo à utilização de outras amostras e outros programas formativos.

Em suma, existe ainda um longo caminho a percorrer para o conhecimento mais aprofundado e sistematizado sobre a formação. Esperamos assim que este trabalho tenha constituído um importante contributo para esta área e que possa ter aberto novos caminhos de investigação para o futuro.

Constatamos que maior parte dos inquiridos do estudo têm uma necessidade permanente de formação profissional, relacionada com o cargo que ocupam. Os aspetos que mais motivam são essencialmente, a aquisição de novas competências e conhecimentos, que conduzem a um aumento de produtividade.

No sentido de investigamos se a aquisição das novas competências contribuem para um melhor desenvolvimento, concluímos que estas competências desenvolvem melhores atitudes e comportamentos ao nível organizacional.

Esperamos convictamente que este estudo possa contribuir, em maior ou menor grau, para o enriquecimento da minha experiência pessoal e profissional, que seja um estímulo/motivação para continuar a debruçar-me sobre este género de problemática. Pretendo aprofundar a cada dia que passa os meus conhecimentos de forma a poder aplicá-los na prática visando sempre uma melhor atitude, comportamento e desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

ALLEE, V. (2002) - *The Future of Knowledge*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

ALVAREZ, K., Salas, E., e Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3 (4), 385-416.

BALDWIN, T. e Ford, K. (1998). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*. n ° 41. 61-100.

BELL, B. S., & Kozlowski, S.W.J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505.

BALDWIN, T. T.; PIERCE, J. R.; JOINES, R. C.; FAROUK, S. (2011). The elusiveness of applied management knowledge: a critical challenge for management educators. *Management Learning*, v. 10, n. 4, p. 583-605, 2011.

BILHIM, João - *Teoria Organizacional: Estruturas e PESSOAS*, 6ª edição. Lisboa: ISCSP, 2008. [bullet_red](#) BILHIM, João - *Gestão Estratégica de Recursos*

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora

BROWN, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (3), 369-387.

BURKE, L. A. (2001). Training transfer: Ensuring training gets used on the job. In L. A. Burke (Ed.), *High-impact training solutions: Top issues troubling trainers* (pp. 89–116). Westport, CT: Quorum Books.

BURKE, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training transfer: An integrative literature review and implications for future research. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.

- CANAVARRO, J. M. (2000): *O que se pensa sobre a ciência*, Coimbra, Quarteto Editora.
- CAETANO, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAETANO, A.; VALA, J. (2007). “Gestão de Recursos Humanos: Contextos, processos, técnicas”, Editora RH, 3ª Edição, 2007, pg 327-355. ISBN 978-972-8871-15-4
- CLARDY, A. (1984). *Managing the conditions of successful change: a trainer's job is never done*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Occasional Paper in the Applied Behavioral Science, #3.
- CARDIN, J. C. (2009). *Gestão da formação em organizações: a formação na prática e na estratégica das organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas
- CHIABURU, D. S. and Lindsay, D. R. (2008), ‘Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer’, *Human Resource Development International*, 11, 199–206.
- CEITIL, Mário (2000) IN: Vala, Jorge; Caetano, António (orgs.); *Gestão de Recursos Humanos – contextos, processos e técnicas*; Editora RH, Lisboa, 1ª Edição.
- Coolidge, C. (2006). *Training in practice*. New York: CIPD.
- CUNHA, Miguel Pina et al (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, RH Editora. DGEEP (2005). *Inquerito a execução de ações de formação profissional – 2003*, Lisboa, DGEEP.
- COLQUITT, J. A., LePine, J. A., e Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- CHENG, E. W. L., e Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), 102-118.
- COOLIDGE, C. (2006). *Training in practice*. New York: CIPD.

- COLQUITT, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707
- COSTA, P. T., e McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory and the five-factor inventory professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- CRUZ, T. M. L. (1996). *Cidadania e interdisciplinaridade do ensino religioso. Diálogo: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, Paulinas, n. 1, p. 40, mar.*
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna (1994). Competing paradigms in qualitative research In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117
- FACTEAU, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21, 1–25.
- FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática*. 5a ed. Lisboa: Lidel.
- FORD, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22–41.
- FORD, J. K., Quinones, M., Segó, D., & Sorra, J. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511–527.
- FITZPATRICK, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *Industrial-Organizational Psychologist*, 39(2), 18–19.
- GAUDINE, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 57–76.
- GOLDSTEIN, I. L. & Ford, J. K. (2002). *Training of organizations*. Belmont. CA Washington

- GOMES, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C., e Marques, C., (2008). Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano, edição, sílabos.
- GOMES, R. T., Martinho, Teresa Duarte (2011). Country Profile: Portugal. In AAVV (Eds.), *Compendium: Cultural Policies and Trends in Europe 12th edition* (pp. 1). s. l.: Council of Europe/ERICarts
- HACKMAN, JR, & Oldham, GR (1980). *Redesign Trabalho* . New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- HOLTON, E. F., III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21
- HOLTON, E. F., III, Bates, R. A., & Ruona, W.E.A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360
- HOLTON, E. F. III (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.
- HOLTON, E. F. III., e Baldwin, T. T. (2000). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 1-6.
- JELSMA, O, Van Merriënboer, J.J.G. and Bijlstra, J.P. (1990). The ADAPT design model: towards instructional control of transfer. *Instructional Science*, 19, 89-120.
- KANFER, R. (1990). Teoria da Motivação e Industrial e Psicologia Organizacional. Em MD Dunnette, & LM Hough (Orgs.), *Manual de psicologia industrial e organizacional* (pp. 75-157). Palo Alto, CA: Consulting Publishing Press
- KOZLOWSKI, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp.157–210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LAKER, D.; R. (1990). Dual Dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly* 1(3), 209-213

- LEWIS, M. M. (2005). The drama of international business: Why cross-cultural training simulations work? *Journal of European Industrial Training*, 29 (7), 593-598.
- LOCKE, E.A., Frederick, E., Lee, C. & Bobko, P. (1984). Effects of self-efficacy, goals and task strategies on task performance *Journal of Applied*
- MARQUES, C.; M. & Pina, M.;C. (2000). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Editor: Dom Quixote. Coleção: Biblioteca da Economia & Empresa.
- MACHIN, M. A. (2002). Planning, managing, and optimizing transfer of training. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp. 263–301). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- MASLOW, AH (1954). *Motivação e Personalidade* . New York: Harper and Row.
- MELO, M.M.O. As crises da sociedade e seus desdobramentos sobre o currículo e a docência universitária. Goiânia: ENDIPE, 2002.
- MOSEL, J.N. (1957). Why training programs fail to carry over. *Personnel*, November-December, 56-64.
- MONTESINO, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A post training study. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 89-108
- NOE, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., e Wright, P. M. (2006). *Human resource management. Gaining a competitive advantage* (5ª ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- NOE, R. A., e Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- O'LEARY, D., (2002), *Enterprise Resource Planning System: Systems, Lifecycle, Electronic commerce and risk*, Cambridge University Press.
- ORTENBLAD A. (2004) The learning organization: towards and integrated model // *The learning organization* Vol. 11, Nr. 2 p.129- 144.
- PORTER, L., Steers, R., Mowday, R., & Boulian, P. (1974). Comprometimento organizacional, satisfação no trabalho e rotatividade entre os técnicos psiquiátricos. *Journal of Applied Psychology*, 59 , 603-609.

- PERETTI, J. (2004). *Recursos Humanos* (3.^a ed.), Lisboa, Edições Sílabo.
- RACKHAM, N. and Ruff, R. (1991). *Managing Major Sales*. New York: HarperBusiness.
- REICHARDT, Charles S., and Cook, Thomas D., 1986, Hacia una superacion de enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos, in Reichardt, Charles S. e Cook, Thomas D., *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata
- RICHMAN-HIRSCH, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 105–120.
- RIGBY, M & Sanchis, E. (2006). “The concept of skill and its social construction”. *European journal of vocational training*. No 37. ISSN 0378-5068
- RUONA WE A, Gibson S K (2004), ‘The making of twenty- first- century HR: An analysis of the convergence of HRM, HRD, and OD’, *Human Resource Management*, Vol. 43, No. 1, pp. 49- 66
- Fundamentos do Comportamento Organizacional (9^a edição) Por Stephen P. Robbins ,
TimJuiz Essentials de Comportamento Organizacional ... 6/2 / 2013 05:46:51 ...
- SESSA, V. e London, M. (2006). *Continuous learning in organizations. Individual, group and organizational perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. London. Mahawah, New Jersey.
- SMITH-JENTSCH, K. A., Salas, 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, 279–292.
- SPECTOR, R. (1996). Health and illness in Hispanic American communities. In R. Spector (Ed.), *Cultural diversity in health and illness* (4th Ed., pp. 279–297). Stanford, CT: Appleton and Lange.
- SIEBERN-THOMAS, F. Job Quality in European Labour Markets, in Bazem S., Lucifora C. and Salverda W., editors, *Job Quality and Employer Behaviour*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, Hants, pp31-66.

- STIPHO, N. A. (2007). “Reliability management programmes for developing countries”. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 1 (2)
- TAVARES, José (1996) *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – relações interpessoais*, Porto Editora, Porto, Coleção CIDInE
- TELUSK, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., & Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job setting: Individual and situational effects. *Personnel Psychology*, 48, 607–632
- TZINER, A., Haccoun, R. R., & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64,167–177.
- THORNDIKE, E.L. and Woodworth, R.S. (1901). The influence of movement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- VERHAEST, D. and Omey, E. 2004, The impact of overeducation and its measurement, FEB Working Paper No. 2004/215, January 2004.
- YAMNILL, S. e Mclean, G. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*. vol. 2. n.º 2. 195-208.
- Wexley & Latham (2002). *Developing & Training Human Resources in Organizations*.
- ZWICK, T. (2006). The Impact of training intensity on establishment productivity of dispositional influences on transfer of learning: a test of structural model. *Human resource development quarterly* 21 (4), p. 381-410.
- WICK. C.W, Pollock. R.V, Jefferson. A.M & Flanagan. R.D. (2006). “The six disciplines of breakthrough learning HE SIX: How to Turn Training and Development Into Business Results”. Published by Pfeiffer. U S A
- YIN, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Apêndices

Apêndice 1 – Declaração de autorização de realização das entrevistas

Ao departamento de R.H do BPC

Luanda

Assunto: pedido de autorização

Na qualidade de estudante da Universidade Lusíadas de Lisboa, no Curso de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, eu Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa Manuel, angolana, residente no município da Maianga em Luanda.

Venho através desta carta pedir a vossa permissão, no sentido de poder efectuar o meu estudo de investigação para a Dissertação de conclusão da minha formação, com o tema **a formação como factor de desenvolvimento organizacional**.

A vertente da investigação focar-se-á em questionários previamente elaborados, cujos resultados de pesquisa e dos inquéritos, resultarão na obtenção dos dados para elaboração da referida Dissertação.

Sem outro assunto de momento espero a vossa boa compreensão e boa continuação laboral.

Atenciosamente

Marina da Conceição Fontes Bravo da Rosa Manuel

Luanda, 27 de Junho de 2013



JUSTIFICAÇÃO

Justifica-se o facto de as entrevistas não terem sido feitas no local de trabalho devido à confidencialidade e disponibilidade dos entrevistados.

Houve dificuldade na obtenção de algumas respostas no processo de inquérito, devido a confidencialidade dos mesmos, por serem informações de política estratégica da empresa.

APÊNDICE 2 – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO

O presente questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre o Impacto da formação como fator de desenvolvimento organizacional: Formação, Conhecimento e Gestão.

Este questionário é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um trabalho de Mestrado. Assim, solicita-se a sua colaboração que se traduzirá no preenchimento do presente questionário.

Todas as informações recolhidas serão apenas usadas na presente investigação e são estritamente confidenciais, como previsto pela Lei n.º67/98, de 26 de Outubro.

Agradece-se o seu contributo para esta investigação.

I – Dados sociodemográficos:

1 – Qual o seu género?

Masculino Feminino

2 – Qual a sua idade? _____ Anos.

3 - Quais as suas habilitações académicas (indicar a maior)?

Licenciatura

Bacharelato

Ensino Secundário

4 - Há quantos anos exerce a profissão? _____ anos.

5 - Qual a sua categoria Profissional atual? _____

6 - Há quantos anos está na categoria? _____

II – Formação adquirida:

8 - Quantas ações de formação fez no ano anterior.

Menos de 5

De 5 a 10

Mais de 10

9 - Considera o número e o tipo de formação em que participou:

Adequado Insuficiente. Exagerado.

10 - Áreas das ações de formação em que participou: _____

11- Frequenta mais formações em serviço, quando:

Se encontra em horário laboral

Em dias de trabalho mas fora do horário laboral

Em dias de folga

12- 0 Tempo que disponibiliza com a formação em serviço é compensado.

Sim Não

III - Motivação para participar em ações de formação:

13 - Eu acredito que frequento mais formação que a maioria dos meus colegas.

Sim Não

14 - Eu normalmente tenho motivação para adquirir novas competências.

Sim Não

15 - Eu acredito que posso melhorar as minhas competências se frequentar mais formação.

Sim Não

16 - Eu participo pouco na formação em serviço porque já adquiri as competências necessárias para a execução do meu trabalho.

Sim Não

17 - Eu estou disposto(a) a investir na formação em serviço para adquirir novas competências relacionadas com o meu trabalho atual

Sim Não

18 - Eu estou disposto(a) a investir na formação em serviço só para adquirir competências para me manter atualizada (o)

Sim Não

19 - Eu adquiro mais competências se frequentar mais ações de formação em serviço

Sim Não

IV – Perceção sobre a política de formação em Angola:

Em relação às políticas de formação, classifique as seguintes afirmações de 1 a 5, sendo:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Afirmações	1	2	3	4	5
20. A formação é uma condição para o desenvolvimento competitivo do país					
21. A formação é muito importante para garantir maiores níveis de coesão social					
22. Em Angola, os trabalhadores valorizam pouco a formação					
23. Em Angola, as empresas investem pouco em formação					
24. Os fundos públicos de apoio à formação são Insuficientes					
25. Em Angola, as empresas valorizam pouco a formação					
26. Em Angola, a formação é só para alguns					
27. Em Angola, a rede de centros de formação existente é insuficiente para as necessidades do País					
28. Em Angola, a formação destina-se fundamentalmente a combater o desemprego					
29. Em Angola, existem bons referenciais para a definição das Políticas de formação					
30. Há um sentido estratégico na política de formação do país					
31. Em Angola, as mulheres têm menos probabilidades em aceder à formação					
32. Em Angola, todos os trabalhadores têm as mesmas oportunidades de acesso à formação					
33. Em Portugal, existe uma forte cultura de formação					

V – Utilidade da formação:

Relativamente à sua motivação no trabalho e perceção face à utilidade da formação, assinale a resposta que considera mais adequada, de acordo com a seguinte tabela:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Afirmações	1	2	3	4	5
34. Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.					
35. O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.					
36. Sou muito motivado pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas					
37. A minha formação ajuda-me a aumentar a produtividade					
38. Quando experimento tudo o que aprendi sei quem me irá ajudar					
39. Quanto mais aplico o que aprendi na formação, melhor é o meu desempenho					
40. Na minha empresa, a formação faz parte das rotinas institucionalizadas					
41. Na minha empresa, todos os trabalhadores são ouvidos quanto as suas necessidades de formação					
42. Na minha empresa, dá-se prioridade ao cumprimento das horas de formação obrigatórias por lei					
43. Na minha empresa, a formação destina-se fundamentalmente a resolver problemas pontuais					
44. Na minha empresa a formação é um direito de todos os trabalhadores					
45. Na minha empresa, um trabalhador com mais de 50 anos tem idêntica probabilidade de frequentar ações de formação do que um trabalhador com menos de 40 anos					
46. Os cursos que fiz são suficientes para o exercício das minhas atividades					
47. A formação em serviço facilita o meu desenvolvimento pessoal					
48. A formação em serviço aumenta as minhas oportunidades de progressão de carreira					
49. A formação em serviço desenvolve competências					
50. A formação em serviço ajuda-me a alcançar os meus objectivos de carreira					
51. A formação em serviço facilita a relação com os colegas					
52. A formação em serviço aumenta a minha autoconfiança no trabalho					

Anexos

Anexo 1 – Hipótese 1

```

CROSSTABS
  /TABLES=QIII_01 QIII_02 QIII_03 QIII_04 QIII_05 QIII_06 QIII_07 BY grupo>
  /FORMAT=VALUE TABLES
  /STATISTICS=CHI2
  /CELLS=COUNT COLUMN
  /COUNT ROUND CELL.
    
```

Crosstabs

QIII_01 * grupo

Crosstab

		grupo		Total	
		Bancários	Hospital		
QIII_01	Sim	Count	2	11	13
		% within grupo	6.2%	34.4%	20.3%
	Não	Count	30	21	51
		% within grupo	93.8%	65.6%	79.7%
Total		Count	32	32	64
		% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7.519 ^a	1	.005		
Continuity Correction ^b	6.178	1	.013		
Likelihood Ratio	8.456	1	.004		
Fisher's Exact Test				.011	.005
Linear-by-Linear Association	7.697	1	.006		
N of Valid Cases	64				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.50

b. Computed only for a 2x2 table

QIII_02 * grupo

Crosstab

		grupo		Total	
		Bancários	Hospital		
QIII_02	Sim	Count	31	31	62
		% within grupo	96.9%	96.9%	96.9%
	Não	Count	1	1	2
		% within grupo	3.1%	3.1%	3.1%
Total		Count	32	32	64
		% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.000 ^a	1	1.000		
Continuity Correction ^b	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.000	1	1.000		
Fisher's Exact Test				1.000	.54
Linear-by-Linear Association	.000	1	1.000		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (.000%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.
 b. Computed only for a 2x2 table.

QIII_03 * grupo

Crosstab

		grupo		Total
		Bancarios	Hospital	
QIII_03 Sim	Count	32	32	64
	% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Count	32	32	64
	% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	64

a. No statistics are computed because QIII_03 is a constant.

QIII_04 * grupo

Crosstab

		grupo		Total
		Bancarios	Hospital	
QIII_04 Sim	Count	5	3	8
	% within grupo	15.6%	9.4%	12.5%
Não	Count	27	29	56
	% within grupo	84.4%	90.6%	87.5%
Total	Count	32	32	64
	% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	57.1 ^a	1	.450		
Continuity Correction ^b	143	1	.708		
Likelihood Ratio	577	1	.448		
Fisher's Exact Test				.708	.354
Linear-by-Linear Association	562	1	.453		
N of valid cases	64				

a. 2 cells (.00%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

b. Computed only for a 2x2 table.

Q11_05 * grupo

Crosstab

		grupo		Total	
		Bancária	Hotspots		
Q11_05	Sim	Count	31	32	64
	% within grupo	96.9%	100.0%	98.4%	
	Não	Count	1	0	1
	% within grupo	3.1%	0.0%	1.6%	
Total	Count	32	32	64	
	% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1.016 ^a	1	.313		
Continuity Correction ^b	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	1.402	1	.236		
Fisher's Exact Test				1.000	.500
Linear-by-Linear Association	1.000	1	.317		
N of valid cases	64				

a. 2 cells (.00%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.

b. Computed only for a 2x2 table.

Q11_06 * grupo

Crosstab

			grupo		Total
			Bancários	Hospital	
QIII_06	Sim	Count	16	24	40
		% within grupo	50.0%	75.0%	62.5%
	Não	Count	16	8	24
		% within grupo	50.0%	25.0%	37.5%
Total		Count	32	32	64
		% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asym. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4.267 ^a	1	.039		
Continuity Correction ^b	3.267	1	.071		
Likelihood Ratio	4.329	1	.037		
Fisher's Exact Test				.070	.035
Linear-by-Linear Association	4.200	1	.040		
N of Valid Cases	64				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.00.
 b. Computed only for a 2x2 table.

QIII_07 * grupo

Crosstab

			grupo		Total
			Bancários	Hospital	
QIII_07	Sim	Count	25	31	56
		% within grupo	78.1%	96.9%	87.5%
	Não	Count	7	1	8
		% within grupo	21.9%	3.1%	12.5%
Total		Count	32	32	64
		% within grupo	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,143 ^a	1	,023		
Continuity Correction ^b	3,571	1	,059		
Likelihood Ratio	5,706	1	,017		
Fisher's Exact Test				,053	,027
Linear-by-Linear Association	5,063	1	,024		
N of Valid Cases	64				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

b. Computed only for a 2x2 table.

Anexo 2 – Hipótese 2

NPART TESTS
 /N= QIV_01 QIV_02 QIV_03 QIV_04 QIV_05 QIV_06 QIV_07 QIV_08 QIV_09 QIV_10 QIV_11 QIV_12
 /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

		Ranks		
grupo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
QIV_01	Bancários	32	29,83	954,50
	Hospital	32	35,17	1125,50
	Total	64		
QIV_02	Bancários	32	31,98	1023,50
	Hospital	32	33,02	1056,50
	Total	64		
QIV_03	Bancários	31	31,69	982,50
	Hospital	32	32,30	1033,50
	Total	63		
QIV_04	Bancários	32	32,75	1048,00
	Hospital	32	32,25	1032,00
	Total	64		
QIV_05	Bancários	32	29,78	953,00
	Hospital	32	35,22	1127,00
	Total	64		
QIV_06	Bancários	32	27,61	883,50
	Hospital	32	37,39	1196,50
	Total	64		
QIV_07	Bancários	32	31,91	1021,00
	Hospital	32	33,09	1059,00
	Total	64		
QIV_08	Bancários	32	31,39	1004,50
	Hospital	32	33,61	1075,50
	Total	64		
QIV_09	Bancários	32	33,08	1058,50
	Hospital	32	31,92	1021,50
	Total	64		
QIV_10	Bancários	32	34,63	1108,00
	Hospital	32	30,38	972,00
	Total	64		
QIV_11	Bancários	32	34,64	1108,50
	Hospital	32	30,36	971,50
	Total	64		

Ranks

grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
QIV_12 Bancários	32	29,92	957,50
Hospital	32	35,08	1122,50
Total	64		
QIV_13 Bancários	32	34,58	1106,50
Hospital	32	30,42	973,50
Total	64		
QIV_14 Bancários	32	29,05	929,50
Hospital	32	35,95	1150,50
Total	64		

Test Statistics^a

	QIV_01	QIV_02	QIV_03	QIV_04	QIV_05	QIV_06
Mann-Whitney U	426,500	495,500	486,500	504,000	425,000	355,500
Wilcoxon W	954,500	1023,500	982,500	1032,000	953,000	883,500
Z	-1,332	-.248	-.134	-.117	-1,243	-2,172
Asymp. Sig. (2-tailed)	.183	.804	.894	.907	.214	.030

Test Statistics^a

	QIV_07	QIV_08	QIV_09	QIV_10	QIV_11	QIV_12
Mann-Whitney U	493,000	476,500	493,500	444,000	443,500	429,500
Wilcoxon W	1021,000	1004,500	1021,500	972,000	971,500	957,500
Z	-.266	-.509	-.254	-.937	-.950	-1,141
Asymp. Sig. (2-tailed)	.790	.611	.800	.349	.342	.254

Test Statistics^a

	QIV_13	QIV_14
Mann-Whitney U	445,500	401,500
Wilcoxon W	973,500	929,500
Z	-.929	-1,564
Asymp. Sig. (2-tailed)	.353	.118

a. Grouping Variable: grupo

```
T-TEST GROUPS=grupo(1,2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=QIV_01 QIV_02 QIV_03 QIV_04 QIV_05 QIV_06 QIV_07 QIV_08 QIV_09 QIV_10 QIV_11 QIV_12 QIV_13 QIV_14
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

grupo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QIV_01	Bancários	32	4,44	,669	,118
	Hospital	32	4,53	,915	,162
QIV_02	Bancários	32	4,22	,608	,108
	Hospital	32	4,19	,859	,152
QIV_03	Bancários	31	3,03	1,169	,210
	Hospital	32	3,06	1,390	,246
QIV_04	Bancários	32	3,84	,884	,156
	Hospital	32	3,66	1,310	,232
QIV_05	Bancários	32	3,72	,991	,175
	Hospital	32	3,81	1,401	,248
QIV_06	Bancários	32	2,97	1,092	,193
	Hospital	32	3,59	1,266	,224
QIV_07	Bancários	32	3,63	1,100	,194
	Hospital	32	3,63	1,185	,209
QIV_08	Bancários	32	3,97	,967	,171
	Hospital	32	3,91	1,353	,239
QIV_09	Bancários	32	3,13	1,289	,228
	Hospital	32	3,03	1,492	,264
QIV_10	Bancários	32	3,03	,967	,171
	Hospital	32	2,75	1,503	,266
QIV_11	Bancários	32	3,16	,987	,175
	Hospital	32	2,84	1,298	,229
QIV_12	Bancários	32	2,59	1,073	,190
	Hospital	32	3,03	1,513	,267
QIV_13	Bancários	32	2,28	,958	,169
	Hospital	32	2,19	1,401	,248
QIV_14	Bancários	32	3,34	,745	,132
	Hospital	32	3,66	1,234	,218

Anexo 3 – Hipótese 3

NPAR TESTS
 /N=K= QV_01 QV_02 QV_03 QV_04 QV_05 QV_06 QV_07 QV_08 QV_09 QV_10 QV_11 QV_12 QV_13 QV_14
 /MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

		Ranks		
QV00		N	Mean Rank	Sum of Ranks
QV_01	Bancários	32	30,83	986,50
	Hospital	32	34,17	1093,50
	Total	64		
QV_02	Bancários	32	31,30	1001,50
	Hospital	32	33,70	1078,50
	Total	64		
QV_03	Bancários	32	33,33	1066,50
	Hospital	32	31,67	1013,50
	Total	64		
QV_04	Bancários	32	29,81	954,00
	Hospital	32	35,19	1126,00
	Total	64		
QV_05	Bancários	32	31,34	1003,00
	Hospital	32	33,66	1077,00
	Total	64		
QV_06	Bancários	32	28,80	921,50
	Hospital	32	36,20	1158,50
	Total	64		
QV_07	Bancários	32	28,78	921,00
	Hospital	32	36,22	1159,00
	Total	64		
QV_08	Bancários	32	35,17	1125,50
	Hospital	32	29,83	954,50
	Total	64		
QV_09	Bancários	32	34,28	1097,00
	Hospital	32	30,72	983,00
	Total	64		
QV_10	Bancários	32	35,89	1148,50
	Hospital	32	29,11	931,50
	Total	64		
QV_11	Bancários	32	34,64	1108,50
	Hospital	32	30,36	971,50
	Total	64		

Ranks

grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
QV_12 Bancários	32	39,58	1266,50
Hospital	32	25,42	813,50
Total	64		
QV_13 Bancários	31	35,48	1100,00
Hospital	32	28,63	916,00
Total	63		
QV_14 Bancários	32	29,11	931,50
Hospital	32	35,89	1148,50
Total	64		
QV_15 Bancários	32	28,61	915,50
Hospital	32	36,39	1164,50
Total	64		
QV_16 Bancários	32	29,17	933,50
Hospital	32	35,83	1146,50
Total	64		
QV_17 Bancários	32	27,84	891,00
Hospital	32	37,16	1189,00
Total	64		
QV_18 Bancários	32	24,47	783,00
Hospital	32	40,53	1297,00
Total	64		
QV_19 Bancários	32	24,30	777,50
Hospital	32	40,70	1302,50
Total	64		

Test Statistics^a

	QV_01	QV_02	QV_03	QV_04	QV_05	QV_06
Mann-Whitney U	458,500	473,500	485,500	426,000	475,000	393,500
Wilcoxon W	986,500	1001,500	1013,500	954,000	1003,000	921,500
Z	-,781	-,535	-,386	-1,324	-,527	-1,792
Asymp. Sig. (2-tailed)	,435	,592	,099	,185	,598	,073

Test Statistics^a

	QV_07	QV_08	QV_09	QV_10	QV_11	QV_12	QV_13
Mann-Whitney U	393,000	426,500	455,000	403,500	443,500	265,500	388,000
Wilcoxon W	921,000	954,500	983,000	931,500	971,500	813,500	916,000
Z	-1,648	-1,184	-,787	-1,508	-,959	-3,256	-1,537
Asymp. Sig. (2-tailed)	,099	,236	,431	,132	,338	,001	,124

Test Statistics^a

	QV_14	QV_15	QV_16	QV_17	QV_18	QV_19
Mann-Whitney U	403,500	387,500	405,500	363,000	255,000	249,500
Wilcoxon W	931,500	915,500	933,500	891,000	783,000	777,500
Z	-1,697	-1,814	-1,591	-2,116	-3,675	-3,825
Asymp. Sig. (2-tailed)	,090	,070	,112	,034	,000	,000

a. Grouping Variable: grupo

```
T-TEST GROUPS=grupo(1,2)
MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=QV_01 QV_02 QV_03 QV_04 QV_05 QV_06 QV_07 QV_08 QV_09 QV_10 QV_11 QV_12 QV_13 Q
/CRITERIA=C1(.05).
```

T-Test

Group Statistics

QV00		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QV_01	Bancários	32	4,13	,942	,166
	Hospital	32	4,25	1,016	,180
QV_02	Bancários	32	2,47	,915	,162
	Hospital	32	2,75	1,368	,242
QV_03	Bancários	32	4,09	,889	,122
	Hospital	32	3,81	1,230	,217
QV_04	Bancários	32	4,38	,492	,087
	Hospital	32	4,47	,803	,142
QV_05	Bancários	32	3,94	,759	,134
	Hospital	32	3,94	1,076	,190
QV_06	Bancários	32	4,34	,545	,096
	Hospital	32	4,47	,950	,168
QV_07	Bancários	32	2,97	1,177	,208
	Hospital	32	3,41	1,188	,210
QV_08	Bancários	32	2,81	1,061	,188
	Hospital	32	2,47	1,270	,224
QV_09	Bancários	32	3,00	1,078	,191
	Hospital	32	2,75	1,459	,258
QV_10	Bancários	32	3,06	,948	,168
	Hospital	32	2,63	1,236	,219
QV_11	Bancários	32	3,13	,793	,140
	Hospital	32	2,72	1,442	,255
QV_12	Bancários	32	3,06	,878	,155
	Hospital	32	2,16	1,051	,186
QV_13	Bancários	31	3,06	1,124	,202
	Hospital	32	2,56	1,458	,258

Group Statistics

grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QV_14 Bancários	32	3,97	,695	,123
Hospital	32	4,16	,987	,175
QV_15 Bancários	32	3,91	,856	,151
Hospital	32	4,16	1,081	,191
QV_16 Bancários	32	4,22	,491	,087
Hospital	32	4,34	,937	,166
QV_17 Bancários	32	3,75	1,047	,185
Hospital	32	4,25	,950	,168
QV_18 Bancários	32	3,59	,946	,167
Hospital	32	4,34	1,035	,183
QV_19 Bancários	32	3,84	,808	,143
Hospital	32	4,50	,950	,168