

1120

DM.  
NUNE/E.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

TESE DE MESTRADO

Avaliação do Impacto da Formação Profissional em Instituições de Saúde

Elisabete dos Santos Costa Gonçalves Nunes – Nº 1008

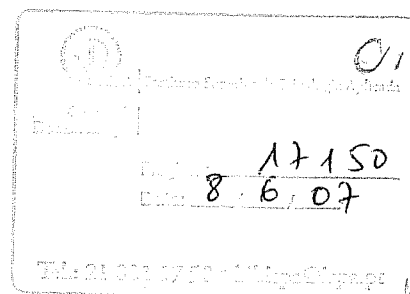
Orientador de Tese: Prof. Doutor Jorge Gomes

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2006



17150



## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Jorge Gomes, pela disponibilidade, empenho e apoio dado ao longo deste período.

Ao meu marido e minha filha pela disponibilidade e apoio.

## INDICE

RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
INTRODUÇÃO .....	7
REVISÃO DA LITERATURA .....	9
Definição de Formação .....	11
Finalidade de Formação .....	12
Necessidades de Formação .....	14
Definição de Avaliação de Formação .....	19
Objectivos da Avaliação da Formação .....	20
Modelos de Avaliação de Formação .....	21
<i>Estrutura De Quatro Níveis De Kirkpatrick</i> .....	21
Transferência de Formação .....	27
<i>Processo de Transferência</i> .....	28
<i>Factores Inibidores de Transferência de Formação</i> .....	31
Modelos De Avaliação De Transferência De Formação .....	32
<i>Modelo de Processo de Transferência da Formação</i> .....	32
<i>Modelo de Transferência de Formação de Holton</i> .....	34
Finalidade do Projecto .....	36
Objectivo do Projecto .....	36
Hipóteses .....	37
MÉTODO .....	38
<i>Delineamento Do Estudo</i> .....	38
<i>Tipo De Estudo</i> .....	38
Participantes.....	39
Medidas .....	39

Procedimento .....	41
<b>RESULTADOS</b> .....	43
Objectivo 1 – Validar os instrumentos de avaliação utilizados .....	43
<i>Escala de reacção</i> .....	43
<i>Escala de Percepção da Eficácia da Formação (formandos)</i> .....	45
<i>Escala de Percepção da transferência da Formação (formandos)</i> .....	47
<i>Escala de Percepção da Eficácia da Formação (Responsáveis Hierárquicos)</i> .....	48
<i>Escala de Percepção da Transferência de Formação (Responsáveis Hierárquicos)</i> .....	49
Objectivo 2 - Avaliar a formação profissional contínua na fase de reacção e comportamento/transferência .....	51
<i>Médias Globais</i> .....	51
Objectivo 3 – Estabelecer uma relação entre a avaliação de nível I (reacção) e a avaliação de nível III (comportamento/transferência), conforme descritas no modelo de Kirkpatrick .....	52
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	57
Formandos .....	57
Responsáveis Hierárquicos .....	59
<b>CONCLUSÃO</b> .....	60
Limitações do Estudo .....	62
Sugestões para Trabalhos Futuros .....	62
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	63
Anexos .....	69

## RESUMO

O objectivo do presente estudo é de: 1) validar os instrumentos de avaliação da formação utilizados; 2) avaliar a formação profissional contínua; 3) verificar a existência de relação entre o nível I e o nível III de avaliação descritos no modelo de avaliação de Kirkpatrick.

Para a realização deste trabalho foram constituídas duas amostras, uma amostra de formandos (profissionais que participaram nos cursos de formação) e uma amostra de responsáveis hierárquicos. O estudo decorreu em dois momentos, sendo o 1º no final das acções de formação, e o 2º três meses após o fim da acção de formação. No primeiro tempo do estudo, utilizamos como instrumento um inventário de avaliação de reacção dos formandos (amostra dos formandos). No segundo tempo, utilizamos dois instrumentos, um inventário de percepção da eficácia da formação e, um inventário de transferência de formação (amostra dos formandos e amostra dos responsáveis hierárquicos).

Após a análise dos dados, verificamos que contrariamente ao que tinha sido proposto nos objectivos deste estudo, não existe relação entre o nível I e o nível III do modelo de avaliação de Kirkpatrick. Verificamos igualmente, que a transferência de formação só se efectua se, os formandos percepcionarem a existência de utilidade dos conhecimentos adquiridos para o desempenho da actividade e, se percepcionarem que têm condições para os desempenharem, concluímos igualmente que se os formandos não percepcionarem a existência de suporte por parte dos responsáveis hierárquicos/colegas não se efectiva o processo de transferência.

Na análise das duas amostras em estudo, não se verifica uma relação entre as dimensões da escala de percepção de eficácia da formação (utilidade; auto-eficácia e suporte) com o processo de transferência de formação para o local de trabalho, verifica-se sim, que estas dimensões favorecem o desenvolvimento de competências e de conhecimentos do individuo que participou na formação.

## ABSTRACT

The aim of the present study is to: a) validate the training evaluation instruments used; b) evaluate continuous professional training; c) verify the existence of a relationship between Level I & Level III levels described on the KirkPatrick's evaluation model.

In order to do this study, it was made two samples: one of trainees (professionals participating on the training courses) and other sample of their managers. The study took place in two moments: the first moment happened at the end of the training courses, and the second one three months after. In the first moment, we used a instrument to collect data: trainee's reaction evaluation inventory. On the second moment we used efficacy training perception inventory & training transference inventory (for both samples).

After the data analysis, we verify that doesn't exist any relationship between Levels I & III of the KirkPatrick's evaluation model. We also, confirm that the training transference only happens if, the trainees have the perception: a) knowledge utility for their professional performance; b) having conditions for applying them. We also concluded that if the trainees don't have a perception of having support from their managers/colleagues we don't have a transference process.

In the two samples analysis of this study, we don't verify a relationship between the dimensions of training efficacy perception (utility, self-efficacy and support) and the training transference process to the work setting. We do confirm, that these dimensions will favourably developing the knowledge and abilities of the individuals that attended the training courses.

## INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 90 que o sector público tem vindo a sofrer grandes alterações, nessa altura foi introduzido um maior foco no serviço e uma abordagem mais vocacionada para o cliente. Como resultado desta situação, houve um enorme incremento e desenvolvimento da formação e de cursos/acções de formação, em virtude da necessidade que as organizações tinham de desenvolver os seus recursos humanos. Para suportar toda esta conjuntura, houve ainda a introdução dos fundos estruturais, como medida de desenvolvimento (I, II e III QCA).

Apesar da expansão e desenvolvimento da actividade formativa, não houve uma preocupação concomitante em termos do processo de avaliação da formação, descurando-se mesmo a avaliação de resultados. Pelo que, actualmente, tem-se a noção do esforço físico efectuado, mas não se conhece qual o retorno em termos de eficiência/eficácia quer para a organização, quer para os profissionais envolvidos no processo de formação. Reconhecendo a importância dos programas de formação formais para a eficácia organizacional, é imperativa a concepção e a implementação de programas mais eficazes, que compreendam os factores que contribuem para a eficácia da formação. Este aspecto reveste-se, ainda de maior importância, uma vez que, tem sido demonstrado que só 10% dos esforços formativos se traduzem em mudanças comportamentais no posto de trabalho (Georgenson, 1982). Adicionalmente, existem críticas frequentes às práticas formativas e investigação, considerando-se que há ausência de abordagem teórica (Campbell, 1971). Por exemplo, existiram tentativas de aumentar a eficácia da formação, utilizando técnicas sofisticadas sem equacionar as reais necessidades, outros centraram-se em promover o “melhor” ambiente de formação (Wexley, 1984; Wexley & Baldwin, 1984). Reconhecendo esta situação, Tannenbaum & Yukl (1992) reclamam uma mudança de paradigma na investigação para *“porquê, quando e para quem um determinado tipo de formação é eficaz”*.

Tornando-se, por isso, crucial demonstrar a relação existente entre a formação e a melhoria da performance tanto a nível individual como organizacional (Kim, 2004), visto que, em termos de senso comum, se considera a formação como um factor desencadeante de melhoria organizacional.

Com o presente estudo, pretendemos analisar a existência de relação entre o nível I e o nível III de avaliação, de acordo com o modelo de Kirkpatrick, por forma a verificar se a avaliação de nível I é um factor subjacente ao processo de transferência de formação (nível III). Isto porque, existe a assunção de que cada uma das fases do modelo de avaliação descrito por Kirkpatrick influencia a seguinte, ou seja o grau de satisfação que os formandos apresentam no final do curso é indicativo do desenvolvimento do processo de aprendizagem e, por sua vez, a apreensão dos conteúdos formativos é um factor importante no processo de alteração de comportamentos, e simultaneamente no processo de transferência dos conhecimentos apreendidos para o local de trabalho. Na literatura refere-se mesmo que a reacção dos formandos apresenta um impacto causal na aprendizagem e, a aprendizagem tem influência significativa na mudança de comportamentos e no processo de transferência de conhecimentos apreendidos.

Tendo em vista analisar a relação existente entre os níveis de avaliação referidos anteriormente, iremos ao longo deste trabalho, abordar o processo formativo como factor de desenvolvimento organizacional e individual uma vez que, consideramos a formação um instrumento estratégico crucial na gestão de recursos humanos. Analisaremos com maior profundidade o modelo de Kirkpatrick, por forma a compreender a interdependência existente entre os diferentes níveis, explorando em pormenor o nível III de avaliação, com base em modelos de transferência de formação, visto que em termos organizacionais este nível de avaliação é o que, melhor nos permite analisar as repercussões da formação desenvolvida.

Desta forma, os objectivos consideramos para a realização deste trabalho foram:

- Validar os instrumentos de avaliação utilizados;
- Avaliar a formação profissional contínua na fase de reacção e comportamento/transferência;
- Estabelecer uma relação entre a avaliação de nível I (reacção) e a avaliação de nível III (comportamento/transferência), conforme descritas no modelo de Kirkpatrick.

## REVISÃO DA LITERATURA

Em termos organizacionais, e ao nível da gestão dos recursos humanos, várias são as temáticas e as abordagens que se têm desenvolvido e operacionalizado, com o intuito de permitir que a gestão dos recursos humanos e a gestão das organizações, seja mais eficiente e eficaz. Uma das áreas, que nas últimas décadas se tem desenvolvido bastante é a área da formação, quer em termos do ciclo formativo através de novas metodologias e designs formativos, quer ao nível do processo de avaliação da formação. Desta forma, e uma vez que, o presente estudo se insere na temática da avaliação da formação, os tópicos abordados na revisão da literatura, serão desenvolvidos, tendo por base o ciclo avaliativo da formação (análise de necessidades; modelos de avaliação; transferência de formação). Com, o objectivo de permitir uma análise estruturada, das implicações da formação no desenvolvimento quer dos recursos humanos quer da organização.

No contexto actual existem inúmeros factores que provocam alterações nas organizações. De entre essas variáveis podemos destacar, a globalização, a pressão para a inovação, a transição da ênfase da economia para a satisfação dos clientes, a pressão para a performance financeira, assim como, o impacto das tecnologias e do e-business. No entanto, e de acordo com Ruona & Gibson (2004), uma das alterações que maior impacto provocou nas organizações, foi o facto de se ter passado a considerar as pessoas nas organizações como um núcleo primário de vantagem competitiva. Assim sendo, é hoje comumente aceite que nas organizações "... o sucesso seja determinado pelas decisões produzidas pelos empregados e pelos seus comportamentos" Mello (2002). Uma vez que, a aquisição e a transformação de novos conhecimentos nas organizações é um processo humano (Nonaka, 1994), facto que, relaciona a gestão de recursos humanos com as variáveis de performance das organizações.

Em consequência, as organizações de sucesso no futuro devem atrair, acoplar, desenvolver e reter os melhores e os mais brilhantes profissionais. Assim, o sucesso destas organizações em termos de retorno do investimento, será definido não só ao nível dos custos e benefícios, mas também, ao nível do desenvolvimento e da agregação do capital humano e intelectual que estas organizações detêm.

De acordo com Howard e Cascio (citado por O’Leary et al, 2002), as alterações da natureza do trabalho requerem uma nova avaliação das competências dos profissionais. Visto que, o trabalho se tornou mais difícil, mais fluido e com maiores interconexões, as competências dos profissionais automaticamente foram alteradas. Desta forma, Howard (citado por O’Leary et al, 2002), refere que os profissionais devem ter capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento, mas, simultaneamente, devem ser adaptáveis, responsáveis e capazes de trabalhar com outros. Nesta perspectiva, uma organização deve ser vista como uma conjugação de pessoas que partilham os mesmos objectivos, e as pessoas devem ser vistas como factores críticos para a prossecução dos objectivos partilhados (Morgan, 1995).

Com base nestes pressupostos, verifica-se que as organizações para serem bem sucedidas, devem investir na aquisição e no desenvolvimento dos seus funcionários, tornando-se assim, a gestão de recursos humanos como um factor importante na estratégia das organizações. Por sua vez, Jennigs, Cyr & Moore (1995), verificaram que a formação e o desenvolvimento, era a prática percebida como mais importante na actividade de gestão de recursos humanos.

As políticas de formação, podem ser concebidas como verdadeiros suportes ao desenvolvimento de valores, projectos e de actores. As acções de formação contínua, são portadoras de processos transformadores e de mudanças organizacionais suficientes, para que, se possa descrevê-las como vias privilegiadas do desenvolvimento social das empresas contemporâneas.

Dubar (1984), referindo-se à formação profissional contínua refere que “... não é apenas a evolução das relações entre a escola e a empresa, a formação e o trabalho mas, mais profundamente, a evolução do processo conjunto de produção social da qualificação”. A formação profissional, pode ser considerada como “ a aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que originem um desempenho melhorado em contexto de trabalho” (Goldstein e Gessenr, 1988).

Segundo Scott e Meyer (1991), as organizações modernas caracterizam-se por uma elevada complexidade, exigindo trabalhadores treinados em tecnologias especializadas, e quadros que saibam gerir, sistemas internos cada vez mais complexos e, envolventes externas

cada vez mais turbulentas. Nesta situação, a identificação de lacunas de competências provocaria, em resposta, um aumento da formação. Por sua vez, Hendry (1991) refere que, o desenvolvimento tecnológico a que uma organização aspira determina, em grande medida, a sua necessidade de formação.

De acordo com Cruz (1998), a consolidação de práticas de formação profissional numa organização, é mais facilmente conseguida através, de mudanças estratégicas do que, por intermédio de medidas avulsas, ou conjunturais de gestão. Por sua vez, e segundo o mesmo autor, o nível de articulação entre o planeamento da formação e o planeamento estratégico, depende do grau de formalização de ambos e, da adesão dos diferentes níveis de chefia. Assim sendo, pode-se considerar que, um factor de sucesso para a existência de formação profissional qualificante, passa pela adesão da gestão a esta actividade e, simultaneamente pela significação que é dada dentro da empresa à formação profissional.

#### Definição de Formação

McGill and Beaty (1995), definem formação como *“uma aquisição específica dos indivíduos, um processo de identificação de competências que permite adquirir e/ou desenvolver as já existentes”*

Kerrigan and Luke (1987), referem que *“a formação é uma especificidade do trabalho e da organização, suportada por actividades de aprendizagem que permitem uma melhoria e desenvolvimento dos conhecimentos individuais relacionados com o posto de trabalho”*. Estes autores, referem igualmente, que um dos objectivos imediatos da formação é a aprendizagem, e isso, é o que qualquer indivíduo faz em qualquer altura, e momento, no entanto, nos países de características latinas, a formação é normalmente suportada (realizada) em cursos formais, mais centrada no formador do que, propriamente na aprendizagem.

## Finalidade da Formação

A formação, encontra-se directamente relacionada com os objectivos, e o desenvolvimento das organizações, assim sendo, e de acordo com a revisão da literatura existem quatro grandes tipos de finalidades:

- Transmissão de competências para o desempenho (Goldstein e Gessner, 1988), através desta finalidade, a organização pretende assegurar o ajustamento necessário dos seus profissionais aos desempenhos exigidos, quer ao nível das suas funções, quer igualmente às mudanças estruturais e contextuais, que ocorrem no ambiente profissional, tendo em vista a melhoria de produtividade e de performance;

- Socialização organizacional (Schein, 1965; Katz e Kahn, 1966). Segundo Schein (1971), a socialização organizacional, é o processo através do qual, se transmitem os objectivos da organização, as exigências do papel associados à função, os padrões comportamentais necessários para o desempenho, e os princípios a respeitar para preservar a identidade e a integridade da organização. De acordo com este autor, e segundo esta perspectiva, a formação profissional, tem como objectivo apoiar os profissionais ao longo da sua vida profissional (na integração; na progressão hierárquica; na mobilidade inter-funcional).

De acordo com Katz e Kahn (1966), a formação é entendida como um processo de socialização, que faculta a apropriação dos papéis organizacionais, contribuindo para a produção de comportamentos ajustados às expectativas do papel dos elementos que integram o sistema. A apropriação do papel e o comportamento associado ao mesmo, tem uma importância crítica para a eficácia da organização e, para a sobrevivência de qualquer sistema, em que, existam indivíduos em relação de interdependência.

- Suporte das orientações estratégicas da organização (Tannenbaum e Yukl, 1992). Estes autores, consideram que a formação profissional é um instrumento, para a concretização da estratégia, contribuindo dessa forma, para a obtenção por parte da organização de níveis mais elevados de competitividade.

- Promoção de espaços comunicacionais (Pettigrew et al. 1989). De acordo com estes autores, uma das principais finalidades da formação, é a promoção de espaços comunicacionais entre

os diversos profissionais da organização, favorecendo dessa forma, o estabelecimento de relações interpessoais.

Para além das finalidades, que a formação detêm em termos organizacionais, referidas anteriormente, podemos ainda, considerar uma outra finalidade, como seja, a satisfação de necessidades extraprofissionais. Apesar, de não se poder relacionar, directamente com os objectivos organizacionais, pode ser considerada como uma prática, no sentido de desenvolver as competências sociais e extra profissionais dos indivíduos, promovendo assim, a adesividade destes profissionais à organização.

De acordo com Goldstein (1980), a formação compreende a aquisição de competências, conceitos, ou atitudes, que resultam numa melhoria da performance em contexto de trabalho, pelo que, pode ser considerada como um instrumento poderoso para a mudança. Num estudo efectuado, por Conrade, Woods e Ninemeier (1994), os autores referem, que na generalidade as empresas (gestores) consideram que a formação: a) melhora a atitude dos empregados, a satisfação no trabalho, a produtividade, e a qualidade do trabalho; b) melhora de forma geral a percepção de uma organização pelos clientes, e c) favorece o aumento dos níveis de desempenho, reduzindo o turnover laboral e os seus custos associados.

Campbell (1971), foi um dos primeiros autores, a desenvolver uma revisão bibliográfica sobre esta temática, e caracterizou a literatura existente em dois universos, empírica e não empírica, na sequência deste trabalho Goldstein (1980), considerou que a literatura existente era escassa, mas apresentava uma importância crescente, considerando que as investigações futuras se deviam debruçar sobre as seguintes áreas: 1) avaliação das necessidades de formação; 2) modelos de avaliação da formação; 3) formação como instrumento organizacional, e 4) técnicas de formação.

Apesar da formação ser considerada como um factor chave em termos de gestão organizacional e de recursos humanos, verifica-se que, o processo formativo se encontra pouco desenvolvido em algumas das suas fases, como seja, o caso da avaliação da formação. Segundo Eseryel (2002), esta ausência de avaliação dos programas formativos, é consequência da complexidade da tarefa, visto que a avaliação ao nível da aprendizagem, transferência, e impacto organizacional, envolve um número complexo de factores. A

complexidade dos factores, está associada, quer com a dinâmica das interacções, de várias dimensões e atributos de objectivos organizacionais e de formação, quer com os formandos, quer com as situações de formação.

A ausência de avaliação da formação, é muitas vezes explicada com base nos seguintes elementos: orçamento insuficiente; falta de tempo; ausência de profissionais com conhecimentos nesta área; excesso de confiança na formação; falta/desconhecimento de métodos e de instrumentos para a sua realização.

De acordo com Eseryel (2002), a existência de diferentes abordagens na avaliação do processo formativo pode estar associada com a complexidade dos factores em presença (fig.1).



Figura 1 – Processo de avaliação da formação

### Necessidades de Formação

O período de pré- formação, normalmente designado por fase de levantamento de Necessidades, é considerado como o período, que fornece informações críticas e vitais para o desenvolvimento e avaliação dos programas de formação (Ostroff & Ford, 1989). Assim, Rosset (1987), define necessidade de formação, como um “gap” entre a actual e a desejada performance. Por sua vez, Wright & Geroy (1992), referem que, um déficit de performance não se traduz necessariamente numa necessidade de formação, e nem sempre a formação é a

solução. Considerando, necessidade de formação como um “gap” de performance causado por um déficit de competências. Por sua vez, Goldstein (1993), define necessidades de formação, como uma relação entre conhecimento, competência, e habilidades que um indivíduo deve ter, por forma, a executar um trabalho efectivamente, superior ao que detêm actualmente.

De acordo, com De Ansorena (1996) e Levy-Leboyer (1997), o conceito de competência, inclui duas dimensões principais, por um lado o conceito de competência existente no constructo KSA (conhecimento, competências, habilidades), que basicamente, consiste na detenção de conhecimento acerca de um tópico, e no conhecimento de como aplicar na prática, permitindo o desempenho de tarefas específicas, as quais na sua grande maioria são rotina, pode ser denominado como *Competência Técnica*. Por outro lado, competências, que abrangem outras características individuais como seja: motivação, atitude ou traços de personalidade, envolvendo, por isso lidar com situações não programadas ou rotinizadas, mas que envolvem aspectos técnicos do trabalho, são denominadas competências genéricas. Desta forma, e com base na definição de competências, uma necessidade de competência, emerge quando a competência de um profissional para executar uma tarefa, é mais baixa, que a necessária para executar essa tarefa de forma eficaz. No entanto, estes déficits, podem ser colmatados com formação ou com outras medidas, como seja: inovação dos conteúdos de trabalho, enriquecimento do trabalho (Peiró, 1999); re-design do trabalho (Bee & Bee, 1994); ou realce do clima organizacional (Goldstein, 1993).

Com o objectivo de diminuir a ambiguidade existente, Kaufman (1998) define avaliação de necessidades, como um processo formal de identificação de lacunas (“gaps”) entre os resultados existentes e os resultados desejados. Esta definição, inicialmente, coloca a ênfase nos resultados, ou seja, as necessidades são mais do que “gaps” ou deficiências nos processos ou nos recursos. Logo, de acordo com esta definição, a percepção de falta de pessoal, finanças ou formação não é uma necessidade. Por sua vez, necessidades, são “gaps” ao nível dos resultados individuais, de grupo, organizacionais ou societais. Consequentemente, esta definição precisa de necessidade, levanta a questão da medida da discrepância, entre o que é e o que deveria ser, e compara, a magnitude dessas discrepâncias em termos de resultados (os custos em aproximar ou em ignorá-los). Quando, se efectua uma

abordagem de necessidades desta forma, as decisões, podem ser tomadas com base numa priorização da resolução dos problemas, e na identificação de redundâncias. Esta abordagem, recomenda uma priorização na identificação e avaliação das necessidades, assim como, uma selecção das necessidades que têm impacto, tanto em termos departamentais (internos) como ao nível externo da organização. Desta forma, com um foco exclusivo na eficiência do processo, esta definição e as consequentes abordagens de avaliação de necessidades conjugam produtividade com eficiência/eficácia, ou seja, é uma mais valia.

De acordo, com Brinkerhoff & Gill (1994), a determinação de necessidades envolve “... procedimentos faseados que permitem conhecer as competências, atitudes e conhecimentos que os indivíduos necessitam para ajudarem as organizações a atingir os seus objectivos”. Podemos assim, considerar que, a análise de necessidades de formação fornece inputs a três questões fulcrais: onde deve ser posicionada a formação dentro da organização?; Quais devem ser os conteúdos da formação e, em que termos a aprendizagem deve ser efectuada, para que os profissionais desenvolvam o seu trabalho eficazmente?; e quem na organização necessita de formação, com que níveis de competências e de conhecimentos.

De acordo com Mcgehee and Thayer (1961), existem três níveis de análise de necessidades: organizacional, actividade, e individual.

- *Nível Organizacional* – O objectivo da análise organizacional, é detectar os componentes do sistema organizacional, que possam afectar a operacionalização da formação (Goldstein, 1993). Desta forma, a análise de necessidades de formação da organização, deve ser iniciada neste nível, através da análise do plano de actividades (existente na generalidade das organizações). O plano de actividades da organização, estrutura-se, tendo por base estratégias gerais da organização; objectivos de negócio ou políticas organizativas.

Em termos de objectivos de negócios, estes encontram-se bem definidos ao nível da maioria das organizações, apresentando uma estrutura de cascata, para o resto da organização, e sendo, a sua especificidade definida de acordo com o nível de operacionalização desejada para o mesmo, consequentemente, os objectivos organizacionais apresentam variadíssimas implicações em termos das necessidades de formação. Ao nível estratégico, podemos considerar como fontes desencadeadoras de formação, as novas implementações (novos produtos; novos processos e/ou métodos; novas tecnologias; novos

procedimentos; admissão de profissionais, etc), numa perspectiva de crescimento e desenvolvimento organizacional. Todas as novas introduções envolvem mudanças, devendo por isso, considerar-se as implicações formativas, que são necessário desenvolver antes da introdução das novas implementações. No entanto, e apesar destes pressupostos, torna-se necessário referir, que numa organização, a formação não é solução para todas as alterações de performance, visto que, alguns dos “gaps” existentes podem ser derivados dos processos, do sistema ou mesmo da estrutura de procedimentos. Sendo por isso necessário, ressaltar que as necessidades da organização não são necessariamente necessidades de formação (Palmer, 1999).

Segundo Wexley (1984), a análise organizacional é necessária, para compreender melhor as ineficiências de performance organizacional e, para poder localizar e desenvolver a formação no local certo, como forma de resolução dos problemas encontrados. Por sua vez, Goldstein (1993) refere que, muitos programas de formação não atingem os seus objectivos, devido aos constrangimentos e conflitos existentes a nível organizacional, os quais, deviam ter sido identificados e resolvidos antes da operacionalização do programa de formação.

Rouiller & Goldstein (1993), Tracey et al (1995) demonstraram que, o ambiente organizacional pode ter um efeito poderoso, na aquisição e apreensão de conhecimentos, competências e atitudes, e na sua aplicação no local de trabalho (transferência de formação). Devido, às recentes mudanças ao nível dos postos de trabalho (introdução de tecnologia), alguns autores, consideram que existe a necessidade de compreender a influência que o contexto organizacional tem sobre as estratégias de recursos humanos, onde o ambiente permita uma aprendizagem contínua, uma gestão efectiva do conhecimento, e consequentemente, permita estabelecer uma estratégia organizacional adequada em termos de aprendizagem e de formação. Com base nestas assunções, é fácil perceber que a análise organizacional é crucial para garantir o sucesso da formação.

- *Nível Ocupacional* - Segundo Goldstein (1993), a análise ocupacional (postos de trabalho), é um factor imprescindível, para estabelecer e estruturar os objectivos de aprendizagem. A análise do posto de trabalho, resulta na descrição detalhada das funções e actividades que devem ser executadas, nas condições de trabalho necessárias para a sua execução, e no conjunto de competências, habilidades e atitudes que são necessários para a execução da

tarefa. Neste nível, as necessidades de formação são expressas em termos de conhecimento, competências e atitudes necessárias para executar uma tarefa/actividade, sendo normalmente definidas através da análise de funções.

Goldstein et al (1981), diferenciam o método de análise de trabalho, com base no *domínio* dos conteúdos de trabalho e das operações específicas, e nos descritores desses domínios. Desta forma, os autores distinguem três conteúdos de domínio de trabalho: Tarefa (actividade ou procedimento nos quais os trabalhadores produzem um output identificável), Elemento (conhecimento, competência e habilidades ou outras características para executar a tarefa), e performance (interacção entre a tarefa e o elemento do domínio; a descrição observável da actividade do profissional).

No processo, de análise de necessidades de nível ocupacional, existem alguns princípios gerais que devem ser tomados em consideração como seja:

- a descrição do trabalho/actividade como fonte de informação, descrevendo as responsabilidades, tarefas e as especificações da actividade, informação que fornece indicadores relativos ao conhecimento, competências e atitudes necessários para executar o trabalho/actividade;
- Esta análise, obriga a uma desagregação do trabalho em tarefas/actividades, e simultaneamente, a uma “listagem” das competências e dos conhecimentos mais relevantes para a sua execução.

Esta técnica é bastante útil quando se pretende criar novas actividades profissionais ou re-estruturar as existentes.

- *Nível Pessoal* - Neste nível a análise, estrutura-se na esfera dos indivíduos em termos de conhecimentos; competências e atitudes. Em termos organizacionais, e ao nível da formação, o relevo é dado na diferença, entre os níveis de performance actuais e os níveis de performance desejados, é esta diferença, que nos fornece informação sobre as necessidades de formação. No entanto, a análise de necessidades deste nível apresenta dois pré-requisitos, um é a definição de parâmetros de performance para a execução da tarefa actual, e outro, é a definição de parâmetros de performance desejados (futuros). Sem estes dois extremos, não é possível efectuar este nível de análise, uma vez que, esta reside na diferença entre ambos.

Neste nível de análise, deve igualmente, considerar-se as oportunidades de desenvolvimento dos profissionais, factor vital para o desenvolvimento e crescimento futuro da organização.

De acordo com estes pressupostos, consideramos que, as necessidades de formação de uma organização, devem ser analisados nas sua diferentes vertentes, por forma, a permitir que a organização se desenvolva em termos de capital humano, e consequentemente, em termos de mercado e de resultados monetários, ou seja, apresente um crescimento e desenvolvimento integrado. Se a análise de necessidades de formação, for efectuada com base numa só vertente, estamos a criar disfuncionalidades organizacionais, como seja, por exemplo, a desarticulação entre os objectivos organizacionais e os objectivos dos profissionais, podendo isto tornar-se uma fonte de conflito, e consequentemente provocar uma diminuição da eficácia e da eficiência de ambas as entidades em presença.

De acordo com Latham (1988), existe ainda um outro nível de análise de necessidades, o *Nível Demográfico*, que segundo o autor, no contexto actual é bastante pertinente, em virtude da elevada mobilidade laboral existente. Este nível de análise teria como objectivo, identificar as necessidades de formação de uma população de trabalhadores, estruturando-se a população de acordo com as características ou variáveis demográficas e/ou sócio-demográficas.

Desta forma, se o processo formativo, for abordado com base numa perspectiva sistémica, verifica-se que a avaliação, é uma actividade central na função de gestão dos recursos humanos, a qual por sua vez, é parte integrante do todo organizacional. Esta abordagem integrada, do processo formativo torna difícil separar a avaliação da formação, do levantamento de necessidades, do design do curso, da implementação do curso e, da transferência de formação para o local de trabalho.

### Definição de Avaliação da Formação

Na revisão da literatura efectuada, verifica-se que, a maioria dos autores, considera a avaliação da formação como uma recolha de informação, com o objectivo de fazer um julgamento acerca do valor do programa de formação, por forma, a realizar as mudanças

necessárias, tais como, alteração do programa ou terminus do curso. De uma forma geral, existe sempre, a preocupação para estabelecer os benefícios ou a falta de valor dos cursos de formação. Por sua vez, existem autores que estabelecem, as definições de avaliação de formação centrando o foco da definição, na determinação da eficiência/eficácia da formação (Goldstein, 1978; Snyder et al, 1980). Foxon (1986), na sua definição de avaliação, considera que a avaliação é a base que permite determinar as melhorias provocadas por um programa de formação.

### Objectivos da Avaliação da Formação

Segundo Bramley & Newby (1984), podemos considerar, que existem cinco propósitos para a avaliação da formação, como sejam:

- Feedback – Relacionam os objectivos com os resultados da aprendizagem, e permite estabelecer um controle da qualidade dos programas;
- Controle – utilização da avaliação, para estabelecer relações, entre a formação e as actividades organizacionais;
- Pesquisa - por forma a determinar, as relações entre aprendizagem, formação e transferência para o local de trabalho;
- Intervenção – Visto que, os resultados da avaliação influenciam o contexto em que a formação ocorre;
- Poder – Utilização dos dados da avaliação para o estabelecimento da política organizacional.

Segundo Kirkpatrick (1998), “a razão para avaliar um programa de formação prende-se com a determinação da eficiência/eficácia do programa de formação”. Num estudo realizado pela American Society of Training and Development (1996), considerou-se que, a necessidade de medir (avaliar) as melhorias na performance associadas à formação, seriam o motor de investigação do novo milénio. A avaliação, permite à gestão de topo compreender os resultados do seu investimento financeiro na formação, e simultaneamente, permite aos gestores da formação conhecerem o nível de impacto da sua actividade na organização. De acordo com Parry (1997), tanto os gestores como os formandos beneficiam do conhecimento

da avaliação, uma vez que, esta permite conhecer a relação custo/benefício do tempo despendido.

De acordo com Gerson & McCleskey (1998), a avaliação centraliza-se, não somente, no sucesso e performance individual no local de trabalho, mas igualmente, nos resultados como seja impacto financeiro e o retorno do investimento. Assim sendo, e segundo Basarab, David & Root (1992), a avaliação é um processo sistemático, através do qual os dados recolhidos, são transformados em informação que permite medir os efeitos de um programa, ajudando no processo de decisão.

A investigação na área dos modelos de avaliação da formação, tem vindo a ser operacionalizada à várias décadas, desde a proposta de modelo efectuada por Kirkpatrick em 1959. Este modelo proposto, foi o suporte de muitos estudos e investigações nesta área, podendo mesmo ser considerado como o ponto de partida para a análise deste constructo.

## Modelos de Avaliação da Formação

### *Estrutura de Quatro Níveis de Kirkpatrick*

Em 1959 Kirkpatrick, teorizou a sequência de avaliação em quatro níveis: reacção, aprendizagem, comportamento, e resultados. Cada nível apresenta impacto no seguinte, apresentando este modelo uma estrutura ascendente (do mais baixo para o mais elevado), em termos de informação e de dificuldade na sua aplicação prática (Kirkpatrick, 1998). O que permitiu, a expansão desta taxonomia deve-se em grande medida, ao facto da mesma interligar entre si a sistematização da avaliação com um carácter simplificado do processo em si.

Na descrição do modelo (fig. 2), o autor refere que, o nível de reacção é uma medida de satisfação dos formandos (participantes no curso/acção de formação), considerando que, é necessário para a prossecução do programa de formação a existência de reacções positivas, referindo mesmo que “Uma reacção positiva não indica que ocorra aprendizagem, mas uma reacção negativa reduz certamente a possibilidade desta existir” (Kirkpatrick, 1998); o segundo nível (aprendizagem), é definido como “as alterações atitudinais, melhoria de

conhecimentos, e/ou desenvolvimento de competências como resultado da sua participação no programa de formação”. Uma vez que existe variabilidade nos conteúdos programáticos e nas temáticas abordadas, torna-se necessário para a avaliação deste nível a existência de objectivos e resultados esperados claros e bem definidos; o terceiro nível, frequentemente designado como transferência de formação, refere-se às mudanças comportamentais que ocorrem, como resultado da participação de um profissional num curso/acção de formação, no entanto, existem algumas condições ou inputs para a transferência que se prendem com as características dos formandos (motivação para a mudança); características dos cursos (design); características ambientais (clima de trabalho propício). O nível mais elevado de avaliação, centra-se nos resultados que são atribuídos aos participantes como consequência da sua participação (Kirkpatrick, 1979), estes resultados podem ser: redução de defeitos de produção; aumento das vendas; melhoria da qualidade; redução de acidentes, etc. Sendo o objectivo último de um curso de formação o atingir resultados, a estruturação dos seus objectivos, deve ser, direccionada para que os mesmos possam ser avaliados nestes termos.

## PIRAMIDE DE AVALIAÇÃO (KIRKPATRICK)

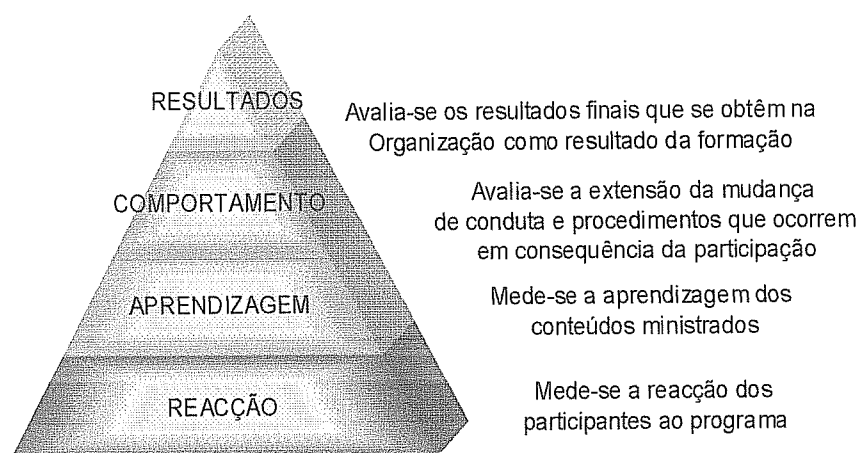


Figura 2 – Pirâmide de Avaliação (modelo de Kirkpatrick)

De acordo com Allinger e Janak (1989), a popularidade do modelo de Kirkpatrick, está directamente relacionada com a sua simplicidade e pragmatismo, o qual de uma forma genérica ajuda os profissionais de formação a pensarem os seus programas e actividades. É extremamente fácil e tem sentido para as organizações, tornando-se desta forma, o modelo ou instrumento mais vulgarizado e adoptado na avaliação da formação.

Uma das críticas mais comuns, é de que os níveis de avaliação deste modelo se encontram estruturados de forma ascendente ao nível do valor da informação, sendo que, os dados analisados na fase de resultados (nível 4) são considerados mais importantes, do que, os dados de nível 1 (reacção). Por sua vez, Bernthal (1995) refere que o modelo entrelaça avaliação e eficiência e, desta forma, não pode ser considerado um continuum. Por sua vez, neste modelo não se pode considerar a existência de hierarquia, visto que o valor da informação se encontra dependente do tipo de avaliação que se efectua.

Lee & Pershing (2000); Warr, Allan & Birdi (1999), referem que aparentemente existe a assunção de uma relação causal entre os vários níveis, no entanto esta relação causal não foi demonstrada nos vários estudos efectuados. Por sua vez, alguns dos estudos de avaliação efectuados, que analisaram um ou mais dos níveis de avaliação do modelo de Kirkpatrick, referenciaram efeitos de formação diferentes em diferentes níveis de avaliação (Alliger e Janak, 1989).

Holton (1996), argumenta que o modelo de avaliação de Kirkpatrick, é essencialmente uma forma taxonómica de resultados, visto que, apresenta uma lacuna ao nível da identificação de constructos e na assunção de relações causais, as quais, não foram possíveis testar empiricamente. Refere ainda que, nenhum modelo de avaliação pode ser validado, sem instrumentos e variáveis que permitam analisar e avaliar os efeitos do processo de transferência e de aprendizagem.

O modelo de Kirkpatrick, permite-nos simplesmente efectuar a avaliação da formação em dois períodos: durante a formação e no período pós-formação. Na sequência do modelo de Kirkpatrick, surgiram vários modelos, os quais são descritos sumariamente (tabela 1 e 2) e posteriormente analisados.

Tabela 1 – Modelos de Avaliação da Formação

Níveis De Avaliação	Kirkpatrick (1959 – 1998)	Hamblin (1974)	M. Elementos Organizacionais (1995)	Estrutura Cinco Níveis (ROI) (1995)	Avaliação Conhecimentos/ Competências (1994)
Nível 1	Reacção	Reacção	Input / Processo	Reacção /Planeamento acção	Reacção
Nível 2	Aprendizagem	Aprendizagem	Micro (aquisição)	Aprendizagem	Aprendizagem
Nível 3	Comportamento	Comportamento	Micro (performance)	Aplicação no trabalho	Desempenho
Nível 4	Resultados	Organização	Macro	Resultados da organização	Transferência
Nível 5		Resultados Finais	Mega	Retorno do investimento	Impacto Organizacional / ROI

Tabela 2 – Modelos de Avaliação da Formação

Níveis De Avaliação	Kirkpatrick (1959 – 1998)	Abordagem de Indiana (1996)	Carrossel de desenvolvimento (2000)	KPTM (1997)	CIRO (1970)
Nível – Pré Formação		Relatório Actividades	Identificação de necessidades; Definição de objectivos; Design do processo	Análise de necessidades; Design e desenvolvimento de soluções	Análise de contexto / Input
Nível 1	Reacção	Reacção	Experiência do processo de aprendizagem	Reacção à formação e ao desenvolvimento	Reacção
Nível 2	Aprendizagem	Aprendizagem	Uso e reforço da aprendizagem	Aprendizagem	Resultados imediatos
Nível 3	Comportamento	Transferência da formação		Transferência para o local de trabalho/ comportamento	Resultados intermédios
Nível 4	Resultados	Impacto da organização	Análise dos benefícios para a organização	Fase final de adição de valor	Resultados finais
Nível 5		Impacto Social			

Na tabela 1, são apresentados os modelos de avaliação da formação, que tal como o de Kirkpatrick, se iniciam no momento imediatamente após a formação (avaliação de reacção), verificando-se no entanto uma expansão do mesmo, em termos de um outro nível de análise. De acordo com os modelos, este nível de análise é desenvolvido tanto em termos financeiros (modelo de Hamblin; do ROI; de avaliação do conhecimento/competências), sejam eles, ao nível do retorno do investimento, ou mesmo, a nível dos efeitos financeiros na organização e na economia, como em termos de resultados societários (modelo OEM), uma vez que, neste modelo se encontra subjacente a noção de responsabilidade social que as organizações devem assumir.

Na tabela 2, são apresentados os modelos de avaliação da formação, que contrariamente ao modelo de Kirkpatrick, se iniciam no período de pré-formação, através quer da análise de contexto, da identificação de necessidades de formação/organização, quer com o desenvolvimento de objectivos e design do processo. No entanto, os modelos referenciados nesta tabela, apresentam ainda outras diferenças como seja, por exemplo, o caso da abordagem de Indiana, que para além de iniciar o processo de avaliação da formação na fase pré-formação, introduz um outro nível de análise posterior (período pós-formação), que os autores do modelo denominam de *Impacto Social*, bastante similar com a última fase do modelo de Hamblin (resultados finais) e com o modelo de Kaufman et al (mega). Contrariamente a todos os modelos apresentados, verificamos que o modelo desenvolvido pela Sociedade Industrial (Carrossel de Desenvolvimento), não faz referência á avaliação do nível 3 (comportamento), omitindo esta fase de análise. No entanto, no nível 4 (resultados), apresenta como vectores de análise, critérios que pressupõem a existência de uma transferência de conhecimentos para o local de trabalho como sejam: medidas de qualidade e satisfação dos clientes.

Na análise dos vários modelos de avaliação expostos, verificamos que a base central do constructo teórico é o modelo proposto por Kirkpatrick, e que de uma forma geral, todos os modelos de avaliação se baseiam de forma tácita na assunção da existência de uma cadeia de impacto substanciado pelo desenvolvimento de um acontecimento ou processo de aprendizagem individual atingindo o setting organizacional/impacto comunitário (social).

## Transferência de Formação

Actualmente, considera-se que, uma organização pode adquirir sucesso competitivo através das pessoas (Pfeffer, 1994). Com base neste pressuposto, as organizações despendem imenso dinheiro na formação, considerando que, a formação irá melhorar a performance dos seus profissionais e, conseqüentemente, a produtividade da organização. Por sua vez, e tal como é do conhecimento comum, a formação só pode ser considerada um instrumento de gestão, de mudança e inovação se existir transferência dos conhecimentos/competência para a organização. O nível comportamental (nível 3) referido no modelo de Kirkpatrick, é comumente referido na literatura como a “fase de transferência”, representando o núcleo do processo de formação. Visto que, a transferência de formação, é o ponto chave que estabelece a relação entre as mudanças individuais e os requisitos do sistema organizacional (Swanson, 1995). Por sua vez, Broad & Newstrom (1991), referem que, a transferência deve ocorrer por forma a que a formação desenvolva o seu potencial, como um instrumento de mudança interna das organizações. Considerando-se por isso, que a formação apresenta um valor/interesse reduzido, se as novas características apreendidas (aquisições atitudinais, comportamentais, de conhecimentos e de competências) não forem generalizadas e transferidas para o local de trabalho e, simultaneamente mantidas durante um determinado tempo (Kozlowski & Salas, 1997) .

Conseqüentemente, Baldwin & Ford (1988), definem transferência como “a efectiva e continua aplicação, pelos formandos, dos conhecimentos e competências adquiridas em formação no seu local de trabalho”.

De acordo com Garavaglia (1993), a avaliação da transferência, representa uma oportunidade prática, mais potente do que, a demonstração de que o investimento em formação provocou ganhos e/ou melhorias na performance a nível financeiro, isto porque, as competências e os conhecimentos adquiridos em formação, produzem comportamentos observáveis e mudanças na função e no local de trabalho. Podendo-se, assim considerar que, a transferência de formação é mais do que a aplicação simples e linear no local de trabalho,

dos conhecimentos, competências e atitudes apreendidas em contexto de formação, visto que, a transferência pressupõe e requer generalização dos comportamentos apreendidos e manutenção dos mesmos durante um período de tempo (Wexley & Latham, 1981).

### *Processo de Transferência*

Na análise da literatura, constatamos a existência de duas perspectivas de transferência de formação. A transferência de formação como um produto e/ou resultado, em que se considera que ocorreu transferência quando existem alterações de performance; e a transferência de formação como um processo, que visa a análise da transferência num continuum temporal.

Segundo, Foxon (1993) a abordagem da transferência como um processo, deve ser conceptualizada, com vários níveis de operacionalização (figura 3), pressupondo a necessidade de medir o nível de transferência em momentos temporais distintos.

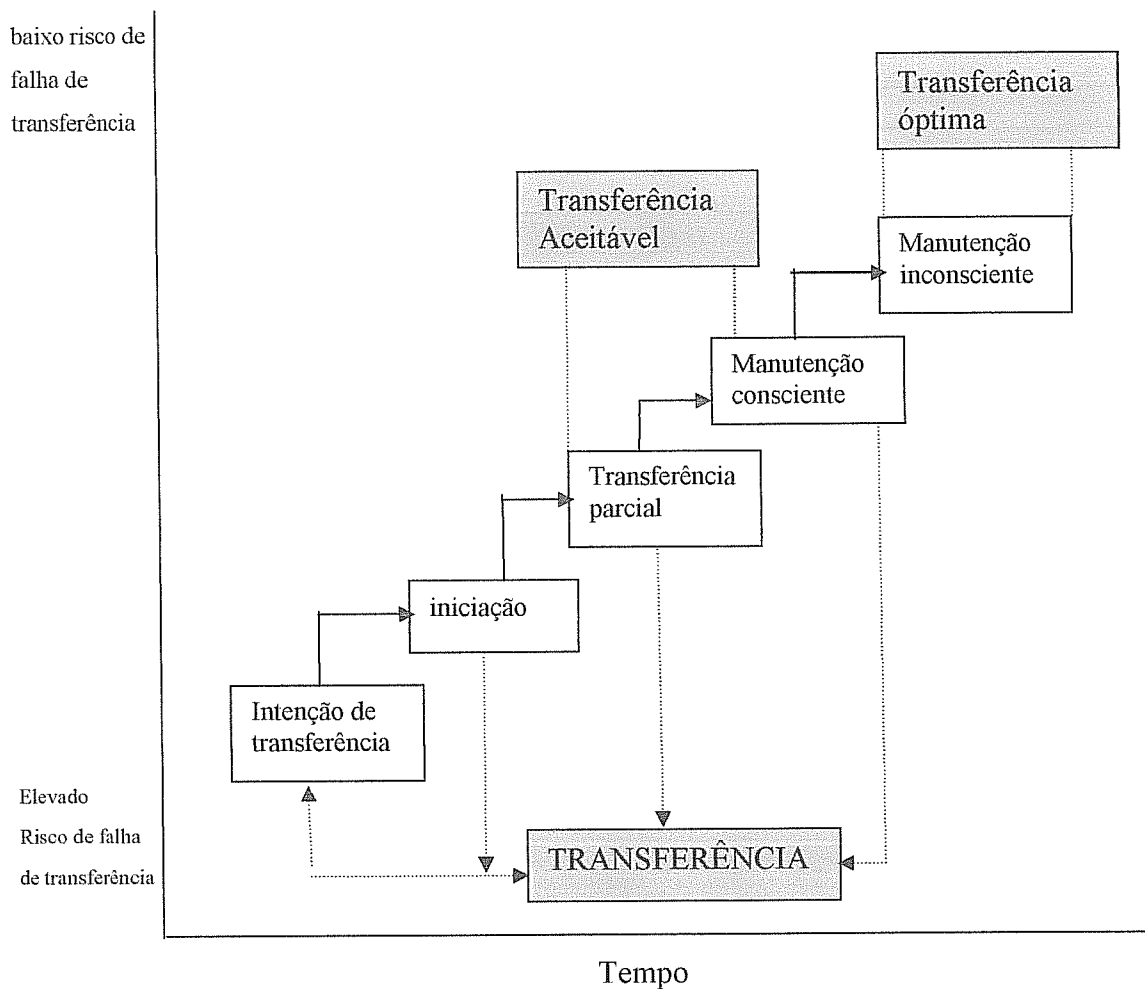


Figura 3 – Fases do processo de transferência

Por sua vez, este autor considera, que cada fase é um pré-requisito da seguinte, até os formandos atingirem a fase final, podendo em cada uma das fases descritas, existir a possibilidade dos indivíduos reverterem os seus comportamentos para a fase de pré-formação, resultando assim uma falha no processo de transferência, considerando que, nas últimas fases do processo esse risco é reduzido. Na concepção deste processo, o autor descreve cada uma das fases do seguinte modo:

- *Intenção de transferência* – Ocorre no final do curso, e refere-se á motivação que os formandos têm de aplicar os conhecimentos apreendidos no seu local de trabalho. Considerando o autor que, se os formandos terminarem a formação com baixas

intenções de transferirem é pouco provável que venham a demonstrar um elevado nível de transferência alguns meses após o curso.

- *Iniciação de transferência* – Esta fase refere-se ao momento em que se aplica qualquer aspecto da aprendizagem no local de trabalho, sendo esta fase necessariamente um precursor para a fase de transferência parcial e de manutenção da transferência. O esforço de utilização dos conhecimentos de formação pode ser descontínua por variadas razões, tanto pessoais como organizacional.
- *Transferência parcial* – Esta fase ocorre quando algumas competências e/ou habilidades são transferidas (as outras não o foram por motivos vários, falta de oportunidade; falta de confiança, falha na transmissão de saberes durante a formação, baixa motivação, etc). A transferência parcial ocorre, quando algumas ou todas as competências, foram inicialmente usadas durante algum tempo ou pelo menos esporadicamente. Quando existe a evidência de que os formados aplicam os conhecimentos de formação no local de trabalho, a transferência é esporádica e inconsistente.
- *Manutenção da transferência* – Esta fase representa as duas fases finais do processo de transferência e refere-se á manutenção e aplicação da aprendizagem no local de trabalho durante um determinado tempo, conseqüentemente ocorre um desenvolvimento da performance de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Georgenson, 1982). Na primeira fase da manutenção, os formandos efectuam a escolha consciente de utilizar as competências que consideram apropriadas. Quando a utilização das competências progrediu para áreas inconscientes, o autor considera, que as competências foram integradas nos comportamentos de trabalho, e que a transferência ocorreu de forma plena. Referindo que, não é possível identificar o momento em que a intenção de transferência se torna manutenção de transferência. Por sua vez, considera que a manutenção óptima ocorre quando não existem constantes adopções dos padrões de comportamento anteriores á aprendizagem e, as novas competências e conhecimentos não apresentam momentos esporádicos de aplicação, mas iniciam a sua integração nos comportamentos de trabalho. Afirmando que, quando a fase final

da manutenção da transferência é atingida, deve existir a evidência de que as competências foram generalizadas a outras áreas do desempenho.

- *Ausência (falha) de transferência* – Ocorre quando, apesar das tentativas (iniciação da transferência) ou da esporádica aplicação das competências (transferência parcial), os formandos falham na integração da aprendizagem nas suas práticas e comportamentos de trabalho, e eventualmente terminam as tentativas de utilizar os novos conhecimentos e competências. Referindo o autor, que se pode considerar que a transferência falhou quando, não se atinge a transferência parcial ou a manutenção da transferência.

Apesar da descrição pormenorizada do processo de transferência, Foxon (1993) refere que existem lacunas ao nível da investigação, que nos permitam determinar os efeitos da intenção de transferência em todo o processo, assim como, determinar de forma concreta qual a fase do processo que regra geral mais se atinge no processo de transferência.

A operacionalização deste processo, permite que a formação desenvolvida em qualquer uma das áreas (competências conceptuais; cognitivas; interpessoais; motoras e processuais) possa ser analisada, e avaliada do seu nível de transferência para o local de trabalho, terminando-se desta forma, com a noção de que só a formação desenvolvida na área das competências motoras e processuais, apresenta condições para ser analisada e considerada como um efeito da formação desenvolvida.

### *Factores Inibidores de Transferência de Formação*

Na análise da literatura, verificamos que os níveis de transferência são bastante reduzidos e, que a mesma se extingue ao fim de algum tempo (Broad & Newstrom, 1991; Marx, 1986), sendo explicada esta ausência de transferência, com base em factores de inibição. Numa revisão da literatura, Foxon (1993), encontrou vários factores inibidores de transferência, e agrupou-os em quatro categorias:

- *Factores de Clima Organizacional* – O efeito negativo de um clima organizacional não favorável para o processo de transferência representa cerca de 42% do total dos

inibidores encontrados. A falha dos supervisores (e num grau menor dos colegas) de encorajarem e reforçarem a aplicação dos conhecimentos e competências apreendidos em formação no local de trabalho é um dos factores mais citados como elemento de inibição da transferência. Outros factores que são mencionados repetidamente como inibidores da aplicação, são as exigências e as pressões organizacionais, a falta de oportunidade para aplicar os conhecimentos e, a falha ou ausência de recursos ou tecnologias necessários para a aplicação dos conhecimentos.

- *Factores de Design da formação* – esta categoria representa 22% do total dos factores de inibição, e refere-se aos conteúdos dos cursos, os quais são muito teóricos e apresentam pouca estruturação prática, o qual é percebido como um conflito com os valores organizacionais, ou são apresentados como exteriores aos requisitos do trabalho
- *Características individuais dos formandos* – As características dos formandos representam 21% do total dos factores de inibição. Um dos factores mais mencionados é a baixa motivação dos formandos para aplicarem os conhecimentos adquiridos (13% dos factores de inibição). Outros factores identificados como inibidores, referem-se á dificuldade que os formandos têm, de dominar os conhecimentos e as competências e, a sua dificuldade em verem a relevância e a utilidade da formação para o seu trabalho (em termos de requisito).
- *Variáveis de operacionalização da formação* – Estes factores representam 13% do total, e referem-se a utilização de métodos inapropriados, e dos estilos de operacionalização. Um dos factores que é igualmente referido como inibidor da transferência é a falta ou pouca credibilidade dos formadores.

## Modelos de Avaliação de Transferência de Formação

### *Modelo de Processo de Transferência da Formação*

Baldwin & Ford (1988), conduziram uma revisão da literatura, tendo elaborado um modelo do processo de transferência de formação, o qual inclui inputs de formação, outputs

de formação e condições de transferência. Segundo estes autores, os inputs de formação mais marcantes são as características dos formandos; design da formação; e o ambiente de trabalho. Os outputs de formação são definidos como: a aprendizagem que ocorre durante a formação e a retenção desses conteúdos para além do curso; as condições de transferência incluem, a generalização dos conceitos, os constructos apreendidos durante a formação no local de trabalho, e a sua manutenção durante um período de tempo em situação de trabalho (Baldwin & Ford, 1988).

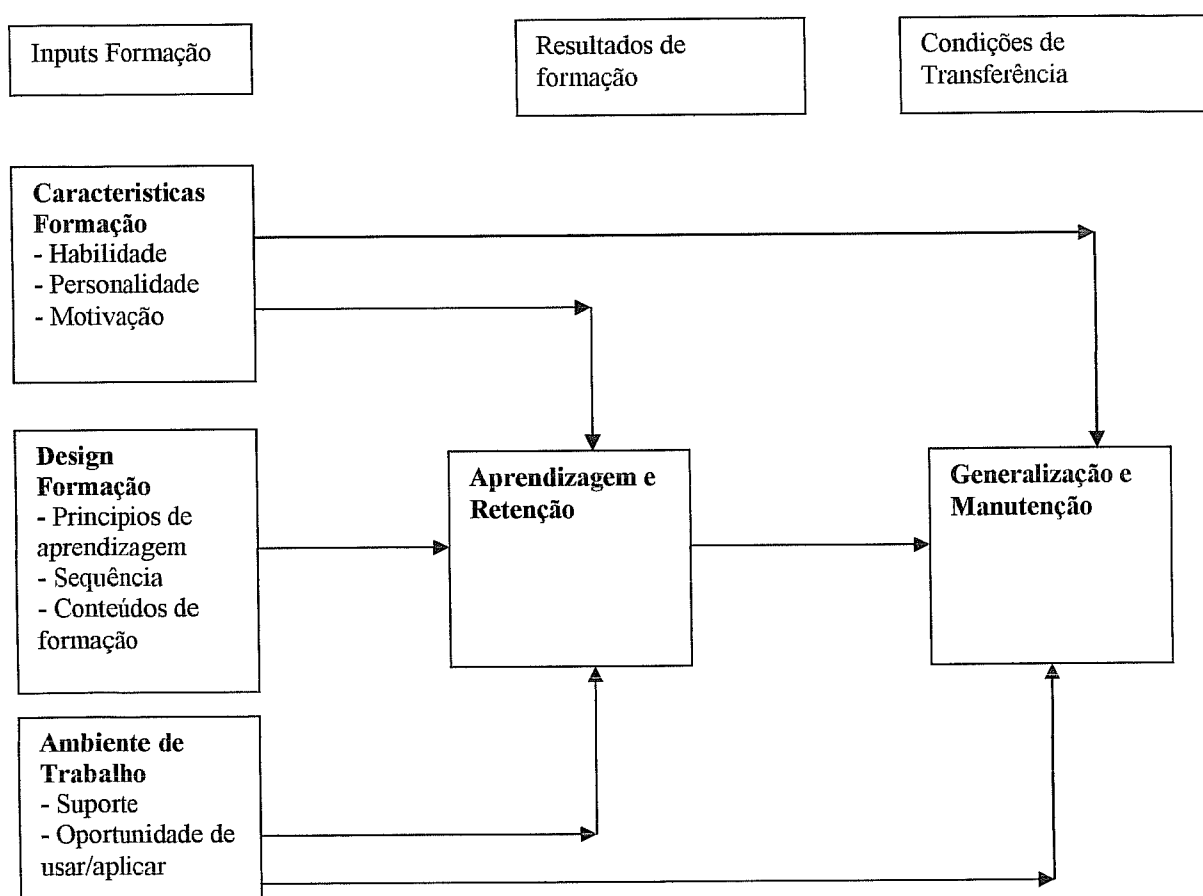


Figura 4 - Modelo do processo de transferência (Baldwin & Ford, 1988)

O conjunto de factores de input de formação devido às suas características, são considerados, como tendo influência na aprendizagem e retenção, os quais por sua vez, influenciam directamente a generalização e manutenção da formação. No entanto, os autores identificaram ainda, a existência de lacunas nos constructos conceptuais relativos aos inputs

de transferência (características dos formandos, design da formação, ambiente de trabalho) e a sua inter-relação. Desta forma, estes autores consideram, que existe a necessidade de dedicar maior atenção à dinâmica da formação, sugerindo “*a necessidade de uma orientação conceptual mais ecléctica da transferência que permita uma expansão da literatura*”, fornecendo assim uma nova linha de estudo com base numa perspectiva mais inovadora.

*Modelo de Transferência de Formação de Holton  
(Factores que Afectam a Transferência de Formação)*

Em 1996 Holton, elabora um modelo conceptual de avaliação da transferência centralizado na performance. Este modelo propõe três resultados primários da intervenção de formação: aprendizagem, performance individual, e resultados organizacionais. Estes resultados, são definidos respectivamente como: resultado de aquisição, da aprendizagem desejada numa intervenção formativa; mudanças de performance individual, como resultado da aprendizagem aplicada no trabalho; resultados a nível organizacional, como consequência da mudança de performance individual. Neste modelo, o autor refere que existem três factores cruciais, como seja: motivação para a transferência; clima de transferência e design da transferência, que afectam a transferência de formação.

O modelo de Holton, apresenta como paradigma central a performance individual, sendo, a aprendizagem encarada como o precursor para a mudança da performance individual, quando as três variáveis (motivação para a transferência; design de transferência e clima de transferência) que afectam o comportamento de transferência se encontram em níveis apropriados.

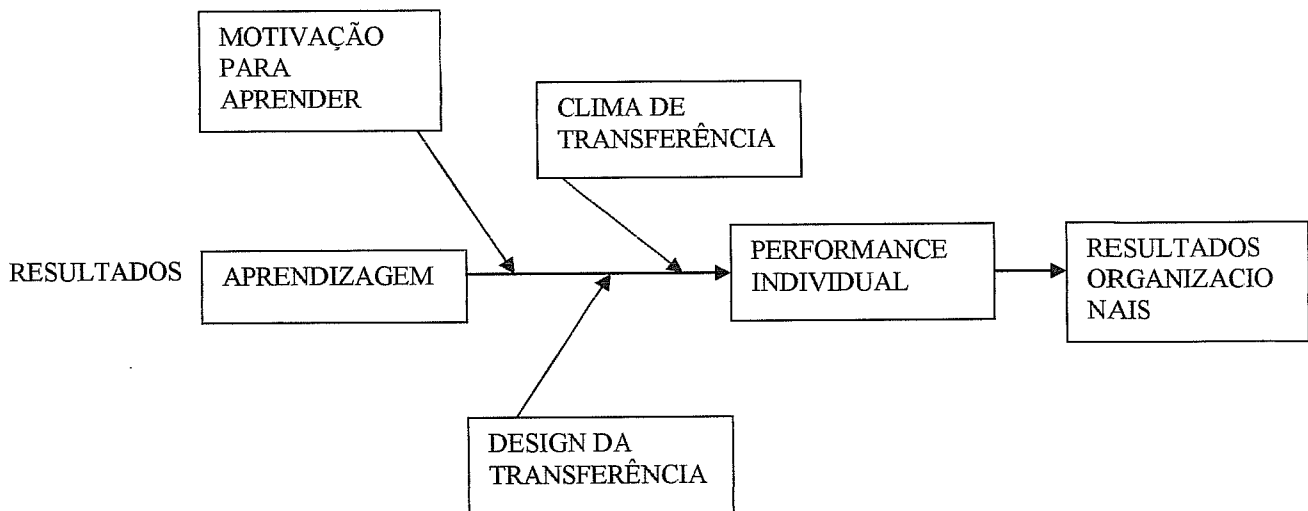


Figura 5 - Modelo de transferência de Holton

Segundo Yamnill & McLean (2001), este modelo necessita de teorias e de estrutura conceptual que permita explicar, (1) Porque é que as pessoas desejam mudar a sua performance após a participação num curso de formação (2) que tipo de design de formação contribui para que as pessoas transfiram as suas competências com sucesso e (3) que tipo de ambiente organizacional suporta os indivíduos, por forma, a que estes apliquem no local de trabalho os conhecimentos, competências e as atitudes apreendidas num programa de formação.

Segundo Salas & Cannon-Bowers (2001), o desenvolvimento conceptual e paradigmático ao nível da transferência da formação, é bastante recente, referindo este autor a existência de uma enorme variabilidade de abordagens ao nível do design de formação; investigação e avaliação, daí que os modelos referidos apresentem um carácter empírico.

## Finalidade Do Projecto

Com este estudo pretende-se analisar a formação profissional contínua, segundo o modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick. Este trabalho será desenvolvido analisando a fase de reacção e comportamento/transferência do modelo proposto.

## Objectivo do Projecto

- Validar os instrumentos de avaliação utilizados
- Avaliar a formação profissional contínua, na fase de reacção e comportamento/transferência
- Estabelecer uma relação entre a avaliação de nível I (reacção) e a avaliação de nível III (comportamento/transferência), conforme descritas no modelo de Kirkpatrick.

A definição destes objectivos para a realização deste trabalho, centra-se na necessidade de estruturar o processo avaliativo da formação, tendo por base instrumentos validados para a população portuguesa, facto que poderá permitir o desenvolvimento desta actividade quer em termos teóricos quer em termos práticos.

Apesar do investimento efectuado na formação profissional e, contrariamente ao que seria de esperar, este esforço na maioria das organizações não se traduziu em melhoria da performance organizacional, isto porque, a formação nem sempre é considerada como uma variável estratégica e de desenvolvimento profissional e organizacional. Situação que se encontra directamente relacionada com o não desenvolvimento da avaliação da formação realizada, ou seja, o processo formativo é avaliado em termos da satisfação dos formandos (nível I) e não em termos dos resultados organizacionais (transferência de conhecimentos – nível III), daí que seja necessário demonstrar qual a relação existente entre estas duas fases de avaliação e os benefícios que esta análise pode ter a nível organizacional.

## Hipóteses

H1 – Existe uma relação entre a satisfação da formação e a percepção de eficácia da formação;

H2 – Existe uma relação entre a percepção de suporte e a transferência de conhecimentos adquiridos/apreendidos em formação;

H3 – Existe uma relação entre o nível de transferência percebido pelos formandos e o seu grau de satisfação com o curso de formação;

H4 – Na avaliação de nível III, verifica-se uma consonância entre a percepção de transferência dos responsáveis hierárquicos e os formandos.

## MÉTODO

### Delineamento Do Estudo

#### *Tipo De Estudo*

Este estudo visa avaliar a formação profissional contínua, desenvolvida em instituições de saúde e, centra-se em três dos níveis de avaliação (reação; comportamento e resultados) do modelo de avaliação de Kirkpatrick. Para que a formação contínua desenvolvida, seja considerada uma mais valia para a organização, é necessário que os formandos (profissionais) tenham a habilidade de transferir os conhecimentos, as competências e as atitudes para o local de trabalho. Desta forma torna-se necessário avaliar o nível 3 (comportamento) do modelo de Kirkpatrick. No entanto, a reação (nível 1) final destes indivíduos ao curso de formação, pode ser um mecanismo facilitador ou uma barreira, quer para a compreensão da informação fornecida no decorrer do curso, quer para a transferência das atitudes; competências e conhecimentos, apreendidos durante o curso de formação. Desta forma, podemos depreender que se a avaliação da formação, for efectuada com base num só nível de avaliação, a informação que se obtém é insuficiente para se compreender o processo e os mecanismos de sucesso da formação realizada. De acordo com alguns autores os estudos correlacionais, permitem-nos estabelecer relações entre dois ou mais factores, assim como, conhecer as variações e/ou associações preditivas ou de resultados que se estabelecem entre os factores em presença. Permitindo desta forma, que se ultrapasse a simples descrição de factos e se equacionem mecanismos de compreensão das situações em estudo (Bryman & Cramer, 1992; Light et al, 1990). Assim sendo, este estudo apresenta um design correlacional, visto que pretende analisar o processo de avaliação conceptualizado, com o intuito, de determinar o tipo de relações existentes entre os vários níveis em estudo do modelo de Kirkpatrick.

## Participantes

Face ao design e aos objectivos deste estudo, a população em análise deve ser restrita aos profissionais de saúde. No entanto, e perante a dimensão da mesma consideramos necessário constituir uma amostra que fosse representativa, visto que de acordo com Bryman et al (1992), uma amostra representativa pode ser analisada e tratada como uma população. Ainda, segundo este autor, para que uma amostra seja representativa esta deve ser probabilística, ou seja, todos os elementos da população considerada têm igual probabilidade de ser incluídos na amostra. Por sua vez, este autor considera que para diminuir a possibilidade de enviesamento no procedimento da amostragem, este processo deve ser efectuado de forma aleatório, referindo assim, que cada elemento da população tem a mesma probabilidade de ser incluído na amostra. Assim sendo, para a efectivação deste estudo foi constituída uma amostra aleatória, probabilística de 145 indivíduos (profissionais de saúde) que realizaram formação, na instituição de saúde em estudo.

## Medidas

Para a avaliação do impacto da formação será elaborado um instrumento de recolha de dados composto por:

a) Satisfação com a acção de formação: é avaliada por um questionário de satisfação (*Escala de Reacção*) constituído por 38 questões, sendo 32 respondidas numa escala de Likert de 5 pontos (1 – nada satisfatório e 5 – extremamente satisfatório), e seis questões abertas. Este questionário permite avaliar seis dimensões:

Formadores – em que se avalia e analisa as competências técnicas e relacionais do formador;

Desenvolvimento da Acção – em que se analisa a forma como decorreu a actividade formativa e o processo de formação;

Grupo/motivação – nesta dimensão analisa-se as relações do grupo em formação, o seu nível de interesse/motivação para a participação na acção e para o seu desenvolvimento;

Utilidade da Formação – nesta dimensão analisa-se a utilidade dos conteúdos formativos para o desempenho da actividade profissional dos formandos;

Objectivos da Formação – nesta dimensão avalia-se se os objectivos da formação estão em consonância com a temática desenvolvida durante o curso de formação, e se os objectivos vão de encontro às expectativas de aprendizagem do formando;

Meios Pedagógicos Utilizados – nesta dimensão analisa-se se os meios pedagógicos utilizados foram os mais correctos para o processo de aprendizagem e se a forma de os utilizar favoreceu o desenvolvimento da acção e da aprendizagem.

b) Percepção da transferência dos conhecimentos adquiridos para o local de trabalho: é avaliado pela escala “*Percepção da transferência de formação*” (Facteau et al 1995);

Esta escala é composta por 9 itens, respondidos numa escala de Likert de 5 (1 = Discordo totalmente e 7 = Concordo totalmente). Os autores não apresentam qualidades psicométricas do instrumento.

Esta escala apresenta duas dimensões as quais serão apresentadas de acordo com a amostra:

- amostra dos formandos – dimensão intrapessoal (analisa o nível de transferência de conhecimentos intrínsecos ao próprio individuo) e intergrupo (analisa o nível de transferência de conhecimentos para o grupo);

- amostra dos responsáveis hierárquicos – dimensão transferência organizacional (analisa o nível de transferência na organização) e turnover (analisa o nível de transferência para o grupo de trabalho).

c) Percepção da eficácia da formação: é avaliado pela escala de “*Percepção da Eficácia da Formação*” (Guthrie & Schwoerer, 1994) .

Esta escala é constituída por 16 e 14 itens respectivamente quer se trate de formandos quer se trate de responsáveis hierárquicos, sendo respondida numa escala de Likert de 7 pontos (1= discordo inteiramente e 7= concordo inteiramente).

Permite avaliar três dimensões:

auto-eficácia da formação – percepção que os individuos têm de possuir capacidade suficiente para desenvolver os conhecimentos apreendidos em formação;

utilidade da formação – percepção que os indivíduos têm sobre a utilidade da formação face à sua actividade e desempenho profissional  
suporte da chefia e colegas – percepção que os indivíduos têm sobre o suporte dos colegas e chefia para a execução e aplicação dos conhecimentos e competências apreendidos em formação.

### Procedimento

Este estudo foi efectuado de acordo com os pressupostos e nos momentos seguintes:

#### 1ª Fase – Avaliação de nível I (Reacção)

Foi efectuada a aplicação do instrumento de avaliação da satisfação, em Março de 2005, aos formandos dos cursos de formação profissional, previamente considerados como pertencentes à amostra em estudo. A aplicação deste instrumento de avaliação realizou-se no final do curso de formação, na sala de formação e sem a presença do formador e do coordenador pedagógico do curso de formação. No início da aplicação foram apresentadas as instruções e explicada a forma de preenchimento do questionário, tendo sido, igualmente referido o tempo de que disponham para o completo preenchimento do mesmo. Após os 30' previstos para o preenchimento, os questionários foram recolhidos e colocados num envelope.

#### 2ª Fase – Avaliação de nível III (Comportamento/Transferência)

A avaliação de nível III foi efectuada durante o mês de Junho, ou seja, três meses após o final da formação, tal como referido e de acordo com os pressupostos do modelo de avaliação da formação. Esta fase de avaliação foi efectuada em dois momentos distintos, uma vez que era necessário analisar duas amostras, a mostra dos formandos que participaram no curso de formação e a amostra dos seus responsáveis hierárquicos. A aplicação do instrumento de avaliação de correu de foma idêntica para as duas amostras em análise, assim estes profissionais foram convocados telefonicamente para estarem presentes no centro de formação (anfiteatro), com o objectivo de preencherem os instrumentos de avaliação de nível III. As convocações dos formandos e dos responsáveis hierárquicos foram efectuadas para o

mesmo dia, com intervalo entre ambas de 45 minutos, por forma a não permitir a troca de impressões entre as amostras em estudo.

A aplicação destes instrumentos foi feita em sala (anfiteatro), no início apresentamos o instrumento de avaliação, explicamos as instruções necessárias para o preenchimento, assim como referimos o tempo previsto para a realização da actividade (40'). No final do tempo previsto os questionários foram recolhidos e colocados dentro de um envelope.

No final destes procedimentos agradeceu-se aos profissionais envolvidos no estudo a sua colaboração e disponibilidade.

Sendo a taxa de aplicação de 88.9% para os formandos e de 88.7% para os responsáveis hierárquicos, que corresponde respectivamente a 129 e 128 indivíduos inquiridos na 2ª fase de avaliação.

## RESULTADOS

### Objectivo 1 – Validar os instrumentos de avaliação utilizados

Para responder a este objectivo, foram efectuados os seguintes procedimentos estatísticos:

- Análise factorial exploratória dos instrumentos de avaliação da formação utilizados;
- Análise da consistência interna ( $\alpha$ .Cronbach) dos instrumentos utilizados

Foi efectuada a análise factorial, visto que esta abordagem estatística, permite a análise de relações entre um elevado número de itens (variáveis) e a subsequente explicação destes itens de forma condensada, através das suas dimensões teóricas comuns. O objectivo da utilização desta abordagem estatística neste estudo, prende-se com a condensação de informação contida nos diferentes itens das escalas em estudo num conjunto menor de factores (dimensões).

Foi efectuada a análise da consistência interna ( $\alpha$ .Cronbach), para verificar se a solução encontrada através da análise factorial apresentava consistência interna e coerência.

#### *Escala de reacção*

Foi realizada uma 1ª análise factorial exploratória à escala de reacção, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax, aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com seis dimensões (valores próprios  $\geq 1$  e saturação do item no factor  $\geq .40$ ).

Verificou-se, que esta estrutura factorial era pouco clara, uma vez que existiam itens que saturavam em factores que não correspondiam à sua formulação teórica, como era o caso do item 13 e do item 14 que tinham uma saturação principal fora da dimensão esperada e não apresentavam valores de saturação secundária que pudessem ser considerados, visto serem inferiores a .40. Perante esta estrutura factorial, consideramos que os itens 13 e 14, que apresentavam saturações principais fora da dimensão esperada, deviam ser retirados deste

instrumento de avaliação de reacção, uma vez que a sua formulação teórica alterava as qualidades psicométricas do instrumento.

Tendo por isso sido efectuada uma segunda análise factorial exploratória à escala de reacção (tabela 3), pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax, aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com 6 dimensões (valores próprios  $\geq 1$  e saturação do item no factor  $\geq .40$ ). A denominação das dimensões (factores), foi efectuada após interpretação dos dados e de acordo com a estrutura teórica subjacente a cada uma. Nesta análise foram efectuadas 145 observações (dimensão da amostra).

Tabela 3 – Análise factorial da escala de reacção

ITENS	Formadores	Desenvolvimento	Grupo/motivação	Utilidade	Objectivos	M. Pedagógicos
Item 29	.89		.18			
Item 28	.87	.17				
Item 27	.85		.23		.17	
Item 26	.85			.22	.13	.19
Item 30	.83		.14		.14	.16
Item 24	.83		.11	.21	.25	.18
Item25	.77	.10		.23	.26	.25
Item 23	.58			.21	.39	.38
Item 22	.56	.47			-.16	.42
Item 17		.80	.19	.21		
Item 16		.73	.28		.25	
Item 18	.14	.66	.25		.33	.23
Item 15	.13	.64	.29	.25		-.19
Item 16	.31	.50	.22	.24		.23
Item 8	.32	.24	.71	.23	.12	
Item 9	.38	.16	.70	.12		
Item 11		.33	.61			
Item 10	.28	.19	.61	.34	.14	.10
Item 12		.29	.46			.28
Item 3	.15	.33		.67		-.14
Item 4			.26	.65	.17	.21
Item 7		.35	.30	.63		.16
Item 5	.12		.38	.61	.40	.19
Item 6	.23	.13	.10	.58	.39	.18
Item 2	.19			.21	.79	.12
Item 1	.25	.16			.77	
Item 20	.22		.12			.81
Item 21	.41	.10		.21		.72
%	23.08	11.29	9.83	9.40	7.80	7.41
VARIÂNCIA EXPLICADA						

Através da análise da tabela 3, verifica-se a existência de seis dimensões, cujo total da variância explicada é de 68.83%, com um KMO<sup>a</sup> = .86, que nos indica que a amostra é adequada, por sua vez a saturação do item no factor varia entre um Máximo de .89 na dimensão formadores e um mínimo de .42 na dimensão meios pedagógicos.

È de salientar que o item 22 tem uma saturação principal fora da dimensão esperada e a saturação secundária é de .42, pelo que vamos adoptar esta ultima que corresponde à dimensão esperada.

Tabela 4 – Análise da consistência interna escala de reacção

	Formadores	Desenvolvimento	Grupo/motivação	Utilidade	Objectivos	M.Pedagógicos
∞.Cronbach	.95	.80	.74	.77	.71	.76

De acordo com a análise da tabela 5, verificamos que o ∞.Cronbach varia entre .95 (sub-escala formadores) e .71 (sub-escala Objectivos), valores que de acordo com os critérios de Nunnally são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

#### *Escala de Percepção da Eficácia da Formação (formandos)*

Foi efectuada análise factorial exploratória à escala de percepção de formação, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax, aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com 3 dimensões (valores próprios  $\geq 1$  e saturação do item no factor  $\geq .40$ ). A denominação das dimensões (factores), foi efectuada após interpretação dos dados e de acordo com a estrutura teórica subjacente a cada uma. Nesta análise foram efectuadas 129 observações.

<sup>a</sup> Kmo (Kaiser – Meyer – Olkin) – medida de adequação da amostra

Tabela 5 – Análise factorial da escala de percepção da formação

ITENS	UTILIDADE	AUTO-EFICÁCIA	SUPORTE
ITEM 12	.84		.29
ITEM 15	.83	.19	.11
ITEM 13	.77		.25
ITEM 14	.76	.23	.25
ITEM 10	.73		-.15
ITEM 11	.63	.14	.46
ITEM 1	.61	-.17	.52
ITEM 7	.61	.90	
ITEM 9		.90	.10
ITEM 6		.88	.14
ITEM 8		.69	
ITEM 16	.27	.48	
ITEM 3		.11	.92
ITEM 5	.25	.15	.87
ITEM 4	.17	.25	.83
ITEM 2	.52	-.18	.54
%VARIÂNCIA EXPLICADA	26.99	21.08	20.92

Através da análise da tabela 5, verifica-se a existência de três dimensões, cujo total a variância explicada é de 68.99%, com um KMO = .80, que nos indica que a amostra é adequada, por sua vez a saturação do item no factor varia entre um Máximo de .91 na dimensão suporte e um mínimo de .48 na dimensão auto-eficácia.

È de salientar que o item 1 tem uma saturação principal fora da dimensão esperada e a saturação secundária é de .52, pelo que vamos adoptar esta ultima que corresponde à dimensão esperada.

Tabela 6 – Análise da consistência interna da escala de percepção da formação

	UTILIDADE	AUTO-EFICÁCIA	SUPORTE
$\alpha$ .Cronbach	.85	.84	.85

De acordo com a análise da tabela 6, verificamos que o  $\alpha$ .Cronbach varia entre .85 (sub-escala utilidade) e .84 (sub-escala auto-eficácia), valores que de acordo com os critérios de Nunnally são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

### *Escala de Percepção da transferência da Formação (formandos)*

Foi efectuada análise factorial exploratório à escala de percepção de formação, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax, aplicado o método de Kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com duas dimensões (valores próprios  $\geq 1$  e saturação do item no factor  $\geq .40$ ). A denominação das dimensões (factores), foi efectuada após interpretação dos dados e de acordo com a estrutura teórica subjacente a cada uma. Nesta análise foram efectuadas 128 observações.

Tabela 7 – Análise factorial exploratória da escala de transferência de formação

ITENS	INTRAPESSOAL	INTERGRUPO
Item 21	.89	.13
Item 23	.85	.19
Item 20	.85	
Item 22	.85	
Item 24	.82	.19
Item 19	.79	
Item 27	.12	.90
Item 26	.20	.85
Item 25		.51
% variância explicada	47.93	20.99

Através da análise da tabela 7, verifica-se a existência de duas dimensões, cujo total da variância explicada é de 68.93%, com um KMO = .75, que nos indica que a amostra é adequada, por sua vez a saturação do item no factor varia entre um Máximo de .90 na dimensão intergrupo e um mínimo de .51 na dimensão intergrupo.

Tabela 8 – Análise da consistência interna da escala de transferência de formação

	Intrapessoal	Intergrupo
$\alpha$ Cronbach	.92	.71

De acordo com a análise da tabela 8, verificamos que o  $\alpha$ .Cronbach varia entre .92 (sub-escala Intrapessoal) e .71 (sub-escala Intergrupo), valores que de acordo com os critérios de Nunnally são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

*Escala de Percepção da Eficácia da Formação (Responsáveis Hierárquicos)*

Tabela 9 - Análise factorial da escala de percepção da eficácia de formação (responsáveis hierárquicos)

ITENS	UTILIDADE	AUTO-EFICÁCIA	SUPORTE
ITEM 12	<b>.86</b>		.24
ITEM 13	<b>.80</b>		.19
ITEM 14	<b>.74</b>	.22	.23
ITEM 10	<b>.73</b>		-.21
ITEM 11	<b>.68</b>	.14	.41
ITEM 1	.67	-.16	<b>.45</b>
ITEM 2	.58	-.16	<b>.47</b>
ITEM 7		<b>.92</b>	
ITEM 9		<b>.90</b>	
ITEM 6		<b>.89</b>	.14
ITEM 8	.12	<b>.70</b>	
ITEM 3	.13		<b>.91</b>
ITEM 5	.29	.14	<b>.87</b>
ITEM 4	.20	.23	<b>.84</b>
% VARIÂNCIA EXPLICADA	27.58	22.53	22.25

Através da análise da tabela 9, verifica-se a existência de três dimensões, cujo total da variância explicada é de 72.37 %, com um KMO = .79, que nos indica que a amostra é adequada, por sua vez a saturação do item no factor varia entre um Máximo de .91 na dimensão suporte e um mínimo de .45 na dimensão suporte.

È de salientar que o item 1 e 2, apresentação uma saturação principal fora da dimensão esperada sendo a saturação secundária respectivamente de .45 e .47, pelo que vamos adoptar estas últimas que correspondem à dimensão esperada para estes itens.

Tabela 10 – Análise da consistência interna da escala de percepção da eficácia de formação (responsáveis hierárquicos)

	UTILIDADE	AUTO-EFICÁCIA	SUPORTE
$\alpha$ .Cronbach	.80	.88	.85

De acordo com a análise da tabela 10 verificamos que o  $\alpha$ .Cronbach varia entre .88 (sub-escala auto-eficácia) e .80 (sub-escala utilidade), valores que de acordo com os critérios

de Nunnally são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

*Escala de Percepção da Transferência de Formação (Responsáveis Hierárquicos)*

Foi efectuada análise factorial exploratória à escala de percepção de formação, pelo método de análise de componentes principais, com rotação varimax, aplicado o método de kaiser, foi identificada uma estrutura factorial com 2 dimensões (valores próprios  $\geq 1$  e saturação do item no factor  $\geq .40$ ).

Tabela 11 – Análise Factorial Exploratória da Escala de Transferência de Formação

ITENS	TRANSF. ORGANIZACIONAL	TURNOVER
Item 23	.94	.29
Item 18	.93	.33
Item 25	.91	.39
Item 24	.91	.35
Item 21	.89	.39
Item 22	.81	.50
Item 20	.31	.94
Item 19	.32	.93
Item 17	.54	.65
% variância explicada	59.24	33.72

Através da análise da tabela 11, verifica-se a existência de duas dimensões, cujo total da variância explicada é de 92.97%, com um KMO = .88, que nos indica que a amostra é adequada, por sua vez a saturação do item no factor varia entre um Máximo de .94 na dimensão transferência organizacional e um mínimo de .54 na dimensão transferência organizacional.

È de salientar que o item 17, apresenta uma saturação principal fora da dimensão esperada sendo a saturação secundária respectivamente de .54, pelo que vamos adoptar esta última que corresponde à dimensão esperada para este item.

Tabela 12– Análise da consistência interna Escala de Transferência de Formação

	Transferência Organizacional	Turnover
$\alpha$ .Cronbach	.98	.99

De acordo com a análise da tabela 12, verificamos que o  $\alpha$ .Cronbach varia entre .99 (sub-escala Turnover) e .98 (sub-escala Transferência Organizacional), valores que de acordo com os critérios de Nunnally são superiores a .70, logo podemos considerar que as sub-escalas em estudo são aceitáveis e apresentam consistência interna.

No seu conjunto estes procedimentos, permitem concluir que os instrumentos de avaliação apresentados, apresentam boas qualidades psicométricas, não sendo no entanto possível estabelecer padrões de comparação com os instrumentos originais, uma vez que os autores não fornecem dados psicométricos.

Objectivo 2 - Avaliar a formação profissional contínua na fase de reacção e comportamento/transferência

Para responder a este objectivo, foram efectuados os seguintes procedimentos estatísticos:

- Análise das medidas de tendência central (média);
- Análise de dispersão (desvio-padrão)

*Médias Globais*

Tabela 13- Análise da medida de tendência central e dispersão das escalas em estudo

VARIÁVEL	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
<b>Escala de Reacção</b>		
Formadores	4,45	,68
Desenvolvimento	4,19	,58
Grupo/motivação	4,03	,64
Utilidade	4,21	,54
Objectivos	4,05	,77
M. Pedagógicos	4,17	,75
Formandos		
<b>Escala Percepção</b>		
Utilidade	5.63	.69
Auto-eficácia	5.87	.57
Suporte	4.95	1.47
<b>Escala Transferência</b>		
Intrapessoal	5.10	.81
Intergrupo	3.42	1.19
Responsáveis Hierárquicos		
<b>Escala Percepção</b>		
Utilidade	5.69	.66
Auto-eficácia	5.15	1.34
Suporte	5.79	.58
<b>Escala Transferência</b>		
Transf. Organizacional	3.66	4.04
Turnover	3.93	2.24

Na análise da tabela 13, verifica-se que os valores médios da escala de reacção variam entre 4.03 (Grupo/Motivação) e 4.45 (Formadores), por sua vez os valores de dispersão (dp) variam entre .58 (Desenvolvimento) e .77 (Objectivos). Na amostra dos formandos, verifica-se que os valores médios da escala de percepção de eficácia, variam entre 4.95 (sub-escala

suporte) e 5.87 (sub-escala auto-eficácia), na análise de dispersão os valores variam entre 1.47 e .57, que correspondem respectivamente à sub-escala suporte e à sub-escala auto-eficácia. Ao nível da escala de transferência, verificamos que os valores de média se situam entre 3.42 (sub-escala intergrupo) e 5.10 (sub-escala intrapessoal), e que os valores de dispersão variam entre .81 (sub-escala intrapessoal) e 1.19 (sub-escala intergrupo).

Na amostra dos responsáveis hierárquicos, verifica-se que os valores médios da escala de percepção de eficácia, variam entre 5.15 (sub-escala auto-eficácia) e 5.79 (sub-escala suporte), na análise de dispersão os valores variam entre 1.34 e .58, que correspondem respectivamente à sub-escala auto-eficácia e à sub-escala suporte. Ao nível da escala de transferência, verificamos que os valores de média se situam entre 3.66 (sub-escala transferência organizacional) e 3.93 (sub-escala turnover), e que os valores de dispersão variam entre 4.04 (sub-escala transferência organizacional) e 2.24 (sub-escala turnover).

No seu conjunto estes procedimentos, permitem concluir a existência de uma avaliação positiva dos instrumentos utilizados nos dois momentos do estudo.

Objectivo 3 – Estabelecer uma relação entre a avaliação de nível I (reacção) e a avaliação de nível III (comportamento/transferência), conforme descritas no modelo de Kirkpatrick

Para responder a este objectivo, foram estruturadas as seguintes hipóteses:

H1 – Existe uma relação entre a satisfação da formação e a percepção da eficácia da formação;

H2 – Existe uma relação entre a percepção de suporte e a transferência de conhecimentos adquiridos/apreendidos em formação;

H3 – Existe uma relação entre o nível de transferência percebido pelos formandos e o seu grau de satisfação com o curso de formação;

H4 – Na avaliação de nível III, verificase uma consonância entre a percepção de transferência dos responsáveis hierárquicos e os formandos.

Tendo sido efectuado o seguinte procedimento estatístico:

- Análise correlacional

Tabela 14 – Análise de correlações entre a escala de reacção e a escala percepção da eficácia da formação (formandos)

	Auto-eficácia	Suporte	Utilidade
Formadores	-.03	.15	-.07
Desenvolvimento	.09	-.14	.04
Grupo/motivação	-.08	-.01	-.11
Utilidade	-.01	.04	.01
Objectivos	-.09	.03	-.05
Meios pedagógicos	-.03	.13	-.01

Na análise da tabela 14, verificamos que não existem correlações significativas entre a escala de reacção e a escala de percepção de eficácia de formação.

Tabela 15 – Análise de correlações entre a escala de reacção e a escala de transferência de formação (formandos)

	Transferência intrapessoal	Transferência intergrupo
Formadores	.13	-.06
Desenvolvimento	.05	.01
Grupo/motivação	.10	-.05
Utilidade	.18*	.08
Objectivos	-.00	.02
Meios pedagógicos	.08	.02

Nota: \* nível de significância de .05

Na análise da tabela 15, verificamos que existe uma correlação com significância estatística entre a dimensão utilidade e a dimensão transferência intrapessoal ( $r = .18$  para  $p < .05$ ), no entanto esta correlação entre as dimensões apresenta um valor baixo, indicando por isso que esta correlação é fraca. As restantes dimensões não apresentam valores de correlação com significância estatística entre si.

Tabela 16 – Análise de correlações entre a escala de percepção de eficácia e a escala de transferência (formandos)

	Auto-eficácia	Suporte	Utilidade
Transferência intrapessoal	.13	.34**	.22*
Transferência intergrupo	.47**	.10	.58**

Nota: \* nível de significância de .05

\*\* nível de significância de .01

Na análise da Tabela 16, verificamos que a dimensão transferência intrapessoal apesar de apresentar correlações com significância estatística com a dimensão Suporte ( $r = .34$  para  $p < .01$ ) e, com a dimensão Utilidade ( $r = .22$  para  $p < .05$ ), estes valores são baixos o que indica que a correlação entre estas dimensões é fraca, pelo que não devem ser consideradas. Por sua vez, a dimensão Transferência intergrupo apresenta correlações com significância estatística com a dimensão auto-eficácia ( $r = .47$  para  $p < .01$ ) e com a dimensão utilidade ( $r = .58$  para  $p < .01$ ), sendo este valor de correlação superior a  $r = .40$ , devem ser considerados em termos de análise.

Tabela 17 – Análise correlacional entre os instrumentos de avaliação de nível III dos formandos com a escala de percepção da eficácia de formação dos responsáveis hierárquicos

Resp. Hierárquicos	UTILIDADE	AUTO-EFICÁCIA	SUPORTE
Formandos			
Auto-eficácia	<b>.55**</b>	<b>.17*</b>	<b>.97**</b>
Suporte	.15	<b>.96**</b>	.12
Utilidade	<b>.99**</b>	<b>.18*</b>	<b>.56**</b>
Transf. Intergrupo	<b>.22**</b>	<b>.32**</b>	.13
Transf. Intrapessoal	<b>.62**</b>	.12	<b>.51**</b>

Nota: \* nível de significância de .05

\*\* nível de significância de .01

Na análise da tabela 17, verificamos que a dimensão auto-eficácia (amostra dos formandos), apresenta correlações com significância estatística com a dimensão utilidade ( $r = .55$   $p < .01$ ) e com a dimensão suporte ( $r = .97$  para  $p < .01$ ). Apresenta igualmente uma correlação com significância estatística fraca com a dimensão auto-eficácia ( $r = .17$  para  $p < .05$ ).

A dimensão suporte (amostra dos formandos), apresenta uma correlação com significância estatística com a dimensão auto-eficácia ( $r = .96$  para  $p < .01$ ), com as restantes dimensões não apresenta correlações com significância estatística.

A dimensão utilidade (amostra dos formandos) apresenta correlações com significância estatística fortes com a dimensão utilidade ( $r = .99$  para  $p < .01$ ) e com a dimensão suporte ( $r = .56$  para  $p < .01$ ), apresenta igualmente uma correlação com significância estatística fraca com a dimensão auto-eficácia ( $r = .18$  para  $p < .05$ ).

A dimensão transferência intergrupo (amostra dos formandos) apresenta correlações com significância estatística fracas com as dimensão utilidade e auto-eficácia, sendo o valor de  $r = .22$  e  $r = .32$  para  $p < .01$  respectivamente.

A dimensão transferência intrapessoal (amostra dos formandos), apresenta correlações com significância estatística fortes com a dimensão utilidade ( $r = .62$  para  $p < .01$ ) e com a dimensão suporte ( $r = .51$  para  $p < .01$ ).

Tabela 18 – Análise correlacional entre os instrumentos de avaliação de nível III dos formandos com a escala de transferência dos responsáveis hierárquicos

Formandos \ Resp. Hierárquicos	Turnover	Transferência Organizacional
Auto-eficácia	.08	.09
Suporte	<b>.18*</b>	<b>.26**</b>
Utilidade	.13	.10
Transf. intergrupo	.06	.00
Transf. Intrapessoal	.12	.11

Nota: \* nível de significância de .05  
 \*\* nível de significância de .01

Na análise da tabela 18, verificamos que a dimensão suporte (amostra dos formandos), apresenta correlações com significância estatística fraca com as dimensões Turnover ( $r = .18$  para  $p < .05$ ) e Transferência Organizacional ( $r = .26$  para  $p < .01$ ). As restantes dimensões em análise não apresentam correlações com significância estatística entre si.

No seu conjunto estes procedimentos, permitem concluir que relativamente a H1, não existem correlações com significância estatística entre a avaliação de satisfação da formação e a percepção de eficácia da formação. Por sua vez e no que se refere a H2, verifica-se que não existem correlações com significância estatística entre a dimensão suporte e a transferência de conhecimentos adquiridos/apreendidos para o local de trabalho, verificando-se no entanto a existência de uma relação espúria entre a dimensão suporte e a transferência intrapessoal dos conhecimentos adquiridos/apreendidos em formação. Não se verifica igualmente o pressuposto referido em H3, uma vez que não se verificam correlações com significância estatística entre o grau de satisfação com o cursos de formação e a percepção de transferência. Quanto a H4, não se verifica correlações com significância estatísticas que permitam inferir a hipótese colocada.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que se refere à validação das escalas utilizadas neste estudo, podemos considerar que as mesmas, apresentam boas qualidades psicométricas (Tabela 4 a Tabela 13), não sendo no entanto possível, estabelecer padrões de comparação entre as escalas originais, uma vez que os autores das mesmas não fornecem dados psicométricos.

Este estudo, foi efectuado com duas amostras distintas, uma dos profissionais (formandos) que participaram nas acções de formação realizadas na organização, e outra dos responsáveis hierárquicos directos destes profissionais. A amostra dos formandos, foi analisada em dois momentos, no final da formação (avaliação nível I) e três meses após a formação (avaliação nível III). A amostra dos responsáveis hierárquicos foi analisada três meses após a formação (avaliação nível III). Assim sendo, a discussão dos resultados será efectuada, em duas áreas, a dos formandos e a dos responsáveis hierárquicos.

### Formandos

Em termos de avaliação da formação, e face à análise da tabela 14, verificamos que a avaliação de nível I, é positiva uma vez que os valores médios das dimensões em estudo variam entre 4.03 e 4.45, sendo que os valores de dispersão são baixos (dp varia entre .54 e .77), facto que poderia pressupor a existência de alterações comportamentais e de transferência dos conteúdos apreendidos para o local de trabalho. No que se refere, à avaliação de nível III, e em termos da escala de percepção da eficácia da formação, verifica-se uma avaliação positiva uma vez que, os valores médios das dimensões em estudo variam entre 4.95 e 5.87, em termos de análise de dispersão verifica-se que a dimensão “utilidade” e “auto-eficácia” apresentam valores de dispersão baixos (respectivamente .69 e .57), mas que a dimensão suporte apresenta um valor de dispersão elevado ( $dp = 1.47$ ). Pelo que podemos concluir que os formandos percebem a formação realizada como útil para o seu desempenho e percebem igualmente que têm condições para colocar em prática os conhecimentos apreendidos no seu local de trabalho. No entanto, estes indivíduos percebem fracas condições de suporte, daí a existência destes valores de dispersão, o que

poderá vir a condicionar a transferência dos conhecimentos apreendidos para o local de trabalho.

Relativamente à escala de transferência, verifica-se que os formandos fazem uma avaliação positiva desta escala, visto que os valores de média das dimensões em estudo variam entre 5.10 e 3.42, e os valores de dispersão variam entre .81 e 1.19. Por sua vez, na análise desta escala verifica-se que os formandos percebem como mais positiva a existência de transferência intrapessoal, e menos positiva a transferência para o grupo (interpessoal), visto que os valores de dispersão são elevados, facto que pressupõe heterogeneidade nas respostas.

Estabelecendo uma análise correlacional entre os dois momentos do estudo, verificamos que não existem correlações com significância estatística (tabela 15) entre a escala de reacção e a escala de percepção de eficácia de formação, e na análise da tabela 16, verificamos que existe uma relação espúria entre a dimensão utilidade (escala de reacção) e a dimensão transferência intrapessoal (escala de percepção da eficácia da formação),  $r = .18$  para  $p < .05$ . Facto que vem contrariar, em certa medida o modelo proposto por Kirkpatrick, que pressupõe que a satisfação dos formandos (avaliação nível I), com a formação é um factor relevante para aprendizagem, para a melhoria dos comportamentos de trabalho, e que as mudanças comportamentais são importantes para a alteração de resultados sejam estes de carácter quantitativo ou qualitativo. Ou seja, o modelo de Kirkpatrick, pressupõe que a existência de uma avaliação de reacção positiva é um factor indicador de existência de alterações comportamentais e consequentemente de transferência dos conhecimentos apreendidos para o local de trabalho.

Por sua vez, na análise da tabela 17, verificamos que existem relações espúrias entre a dimensão transferência intrapessoal (escala de transferência) e a dimensão suporte ( $r = .34$  para  $p < .01$ ) e utilidade ( $r = .22$  para  $p < .05$ ) (escala de percepção de eficácia da formação). No que se refere à dimensão transferência intergrupo (escala de transferência), verificamos que existem correlações com significância estatística entre a dimensão auto-eficácia ( $r = .47$  para  $p < .01$ ) e a dimensão utilidade ( $r = .58$  para  $p < .01$ ). De acordo com estes resultados, podemos considerar que a transferência intergrupo só se efectua, se os formandos perceberem a existência de utilidade dos conhecimentos adquiridos para o desempenho

da actividade e igualmente se percepcionarem que têm condições para os desempenharem bem.

### Responsáveis Hierárquicos

Relativamente à amostra dos responsáveis hierárquicos, e no que se refere à escala de percepção da formação, verifica-se que esta amostra fez uma avaliação positiva desta escala, uma vez que os valores médios das dimensões em estudo variam entre 5.15 e 5.79, e os valores de dispersão variam entre 1.34 e .58. Na análise deste instrumento, verificamos que os responsáveis hierárquicos, percepcionam como positiva a auto-eficácia da formação (ou seja os seus colaboradores têm condições para colocar em prática os conhecimentos), mas os valores de dispersão são bastante elevados, situação que pode indicar a existência de factores externos ao profissional e que influênciam a aplicação dos conhecimentos apreendidos. No que se refere à escala de transferência, verificamos que esta é percepcionada como positiva, visto que os valores médios das dimensões variam entre 3.66 e 3.93, mas os valores de dispersão são muito elevados, variando entre 4.04 e 2.24. Facto que pressupõe, que a amostra dos responsáveis hierárquicos não percepciona a existência de transferência dos conhecimentos adquiridos para o local de trabalho. Estes resultados, suportam de alguma forma, o resultado verificado na escala de percepção da formação na dimensão auto-eficácia, em que os valores de dispersão eram igualmente elevados.

Na análise das tabelas 18 e 19, verificamos que a amostra dos responsáveis hierárquicos na dimensão utilidade apresenta correlações com significância estatística com as dimensões auto-eficácia ( $r = .55$  para  $p < .01$ ), utilidade ( $r = .99$  para  $p < .01$ ) e transferência intrapessoal ( $r = .62$  para  $p < .01$ ), que a dimensão auto-eficácia apresenta correlações com significância estatística com a dimensão suporte ( $r = .96$  para  $p < .01$ ) e que a dimensão suporte apresenta correlações com significância estatística com as dimensões auto-eficácia ( $r = .97$  para  $p < .01$ ), com a dimensão utilidade ( $r = .56$  para  $p < .01$ ) e com a dimensão transferência intrapessoal ( $r = .51$  para  $p < .01$ ). De acordo com estes resultados, verificamos que a percepção de utilidade da formação por parte dos responsáveis hierárquicos, pode influenciar a percepção de auto-eficácia e de utilidade da formação na amostra dos

formandos, assim como, a ocorrência de transferência intrapessoal. Por sua vez, a percepção de auto-eficácia dos responsáveis hierárquicos pode influenciar a percepção de suporte dos formandos, enquanto que a percepção de suporte dos responsáveis hierárquicos, pode influenciar a percepção de auto-eficácia, de utilidade e de transferência intrapessoal. Desta forma, e contrariamente ao que é referido na literatura, não se verifica neste estudo uma relação entre os factores utilidade; auto-eficácia e suporte com a transferência da formação para o local de trabalho, o que os dados revelam é que estes factores potencializam a transferência intrapessoal, ou seja, o desenvolvimento de competências e de conhecimentos do próprio indivíduo que participou na formação.

Desta forma e de acordo com os resultados obtidos, verificamos que a transferência de formação se desenvolve com base na percepção de utilidade e de auto-eficácia que os formandos têm dos conteúdos de formação apreendidos.

Por sua vez, e de acordo com os dados apresentados, verificamos que contrariamente ao que é comumente aceite, não existe uma relação entre o nível I e o nível III do modelo de avaliação de Kirkpatrick, ou seja, apesar dos formandos considerarem como positiva a actividade de formação (curso de formação), factor que podia ser impulsor do processo de transferência isso não se verifica, visto que estes formandos, não percebem no local de trabalho as condições necessárias para aplicarem os conhecimentos apreendidos/adquiridos em formação.

## CONCLUSÃO

Tendo por base os objectivos definidos para a realização deste trabalho, podemos concluir que:

Os instrumentos utilizados apresentam qualidades psicométricas adequadas (validade factorial e consistência interna), pelo que se encontram validados para a população Portuguesa;

A avaliação da formação profissional contínua nesta amostra é positiva em qualquer um dos momentos de análise, o que pressupõe que a formação é eficaz para o desenvolvimento dos profissionais que participaram nos cursos de formação.

Não se verificam relações entre a avaliação de nível I (reação) e a avaliação de nível III (transferência/comportamento), conforme descritas no modelo de Kirkpatrick, ou seja, a existência de uma avaliação de nível I positiva não se traduz na transferência dos conhecimentos apreendidos/adquiridos para o local de trabalho/organização.

Por sua vez, verificamos que a avaliação de nível III, pressupõe uma dimensão temporal e simultaneamente para que se verifique a transferência de conhecimentos para o local de trabalho é, necessário que os formandos percepcionem no ambiente/local de trabalho variáveis como: suporte dos responsáveis hierárquicos/colegas; utilidade dos conhecimentos apreendidos.

Em termos práticos, consideramos que este trabalho é uma mais valia para os profissionais de formação/recursos humanos e, também para as organizações, visto que, ficou demonstrado que a formação não termina no fim do curso de formação, mas é antes um processo dinâmico que engloba e inclui todos os actores da organização. Por sua vez, o facto de existirem instrumentos validados para a língua Portuguesa, poderá contribuir para o desenvolvimento do processo de avaliação da formação nas organizações.

Em termos teóricos, demonstramos que o modelo de avaliação de Kirkpatrick, não apresenta a estrutura necessária para assim ser considerado, uma vez que não existem relações entre os vários níveis de análise, pelo que deve ser considerado como um taxonomia de avaliação, que permite simplesmente uma abordagem da avaliação da formação enquadrada. No que se refere ao processo de transferência verificamos que este não se efectua só porque o curso de formação (avaliação de nível I) apresenta uma avaliação positiva, e que, para que ocorra transferência dos conhecimentos para a organização os profissionais têm que, percepcionar utilidade dos conteúdos; eficácia do processo de formação assim como a existência de suporte dos responsáveis hierárquicos/colegas.

## Limitações do Estudo

Durante a realização deste estudo verificamos que uma das limitações se prendia com a ausência de análise das características demográficas da amostra, facto que a existir podia ter permitido explorar de forma mais profunda as relações das dimensões em estudo. Outra limitação deste estudo, foi a ausência de análise do processo formativo no período pré-formação, assim como a ausência de análise do clima organizacional onde o estudo decorreu.

## Sugestões para Trabalhos Futuros

Algumas das limitações do nosso estudo podem ser traduzidas em perspectivas de trabalhos futuros, como seja:

- as relações existentes entre as características demográficas da amostra e a utilidade da formação;
- A análise do período pré-formação e a eficácia da formação, assim como a análise da motivação para participar no curso de formação;
- Análise do clima organizacional e a relação com a percepção da eficácia da formação, nas dimensões utilidade; eficácia e suporte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allinger G. M, Janak E A (1989), Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later, *Personnel Psychology*, Vol. 42(2), pp. 331-342;
- Allinger, G., & Tannenbaum, S. I. (1997), A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- De Ansorena, A. (1996) *15 pasos para la selección de personal con éxito: métodos e instrumentos*. Barcelona. Paidós.
- Baldwin, T.T. e Ford, K. (1988), Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Basarab, S., David, J., & Root, D.K. (1992) *The Training Evaluation Process*. Boston, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Bee, F. & Bee, R. (1994) *Training needs analysis and evaluation*. London : Institute of Personnel Psychology.
- Bernthal, P. R. (1995); Evaluation that goes the distance, *Training and Development*, Vol. 49(9), pp. 41-45;
- Bramley, P. & Newby, A.C. (1984). The evaluation of training part I: Clarifying the concept. *Journal of European & Industrial Training*, 8,6, 10-16.
- Brinkerhoff, R. & Gill, S. (1994). *The learning alliance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, J.P. (1971) – Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22: 565-602.
- Broad, M. L. & Newstrom, J.W. (1991). *Transfer of Training*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Bryman, A & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais – introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Celta Editora. Oeiras.
- Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 265-602

- Conrade, G., Woods, R., & Ninemeier, J. (1994). Training in the U.S. lodging industry: perception and reality. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 35(5), 16-21
- Cruz, J. V. (1998), *Formação Profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação da formação*. Ed. Sílabo. Lisboa.
- Eseryel, D. (2002), Approaches to evaluation of training: Theory & practice, *Educational Technology & Society* 5(2) pg 93- 98 .
- Facteau, J.D, Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R. & Kudisch, J.D. (1995), The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer, *Journal of Management*.
- Fitz-Enz, J. (1994). Yes... you can weigh training's value. *Training*, 31(7), 54-58.
- Foxon, M. (1986), Evaluation of training and development programs: A review of the literature, *Australian Journal of Educational Technology*, 5 (2), 89-104.
- Foxon, M. (1993), A process approach to the transfer of training. Part 1: the impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance, *Australian Journal of Educational Technology*, 9 (2), 130-143.
- Garavaglia, P.L. (1993), How to ensure transfer of training. *Training and Development*, 47(10), 63-68.
- Gerson, G., & McCleskey, C. (1998). Numbers help make a training decision that counts. *HR Magazine*, 43(8), 51-58.
- Georgenson, D.L. (1982) – The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10): 75-78.
- Goldstein, I. (1978), The pursuit of validity in the evaluation of training programs, *Human Factors*, 20, 2, 131-144.
- Goldstein, I.L. (1980). Training in Work Organizations. *Annual Review in Psychology*, 31, 229-72 (?)
- Goldstein, I. L., Macey, W., Prien, E. (1981). Needs assessment approaches for training development. In *Making organizations humane and productive*, ed. H. Meltzer, W.R. Nord. New York: Willey

- Goldstein, I. L. & Gessenr, M. J. (1988). Training and development in work organizations, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: needs assessment, development and evaluation*. 3<sup>rd</sup> ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Guthrie, J.P. & Schwoerer, C. E. (1994), Individual and contextual influences on self-assessed training needs, *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 15, 405-422.
- Hamblin, A.C. (1974), *Evaluation and Control of Training*, McGraw-Hill;
- Hendry, C. (1991), Corporate strategy and training, in J. Stevens & R. Mackay (Eds). *Training and Competitiveness*, London, Kogan page, pg 79-109.
- Holton, E.F.III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-25
- Industrial Society (2000), *Managing Best Practice: Training Evaluation*, n° 70, April.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*, 2<sup>a</sup> ed, New York, John Willey & Sons.
- Kaufman, R., Keller, J. M. (1994), Levels of evaluation: beyond Kirkpatrick, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 5(4), Winter.
- Kaufman, R., Keller, J. M., Watkins, R. (1995), What works and what doesn't: evaluation beyond Kirkpatrick, *Performance and Instruction*, Vol. 35(2), pp. 8-12.
- Kearns, P., Miller, T. (1997), Measuring the impact of training and development on the bottom line, *FT Management Briefings*, Pitman Publishing, London.
- Kearsley, G. (1982). *Costs, Benefits, & Productivity in Training Systems*. Reading, MA: Addison\_Wesley Publishing.
- Kerrigan, J.E and Luke, J.S (1987). *Management training strategies for developing countries*. Lynne Rienner, Colorado, USA
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(59), 3-9.(5),
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78-92
- Kirkpatrick, D. L. (1983), Four steps to measuring training effectiveness, *Personnel Administrator*, Vol 28(11), pp. 19-25.

- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kozlowski, S.W.J., & Salas, E. (1997). A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. In J. Kevin Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 247-287), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology* 39 (542-582).
- Lee, S.H., e Pershing, J.A., (2000), Evaluation of corporate training programs: perspectives and issues for further research, *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), pp. 244-260;
- Light, R., Singer, J. & Willet, J. (1990). *By Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestion de las competencias*. Capellades, Spain: Gestion 2000.
- Marshall, V., & Schriver, R. (1994). Using evaluation to improve performance. *Technical & Skills Training*. 5(1), 6-9
- Marx, R.D. (1986). Self-management skill retention. *Training and Development Journal*, 40(1), 54-57
- Molenda, M., Pershing, J., e Reigeluth, C. (1996), Designing instructional systems, in Craig R (ed), *The ASTD Training and Development Handbook: a Guide to Human Ressource Development* (4<sup>th</sup> edn)New York, McGraw Hill.
- McGill, I. and Beaty, L. (1995). *Action learning: A guide for professional, management and education development*. Kogan Page Limited. 2<sup>o</sup> ed., London
- McGehee, W., & Thayer, P. (1961). *Training in business and industry*. New York: John Willey.
- Mello, J.A. (2002). *Strategic human resource management*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Nas, T.F. (1996), *Cost-Benefit Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ostroff, C. & Ford, J. (1989). Assessing training needs: Critical levels of analysis. In I. Goldstein (ed). *Training and development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I. (1994), *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. *Organization Science*, 5, 14-37.

- O'Leary, B., Lindholm, M.L., Whitford, R.A., & Freeman, S. (2002), Selecting the best and brightest: Leveraging human capital, *Human Resource Management*, vol. 41(3), pp 325-340.
- Palmer, R. (1999), The identification of organizational and individual training and development needs, In John P Wilson, *Human resource development learning & training for individuals & organizations*, Kogan Page.
- Parry, S.B. (1997). *Evaluating the Impact of Training*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Peiró, J. M. (1999). *Análisis anticipatorio de necesidades de formación/desarrollo de competencias. Proactive*. Leonard Project, Report.
- Pettigrew, A., Hendry, C. & Sparrow, P. (1989), *Training in Britain: Employer's perspectives on human resources*. London, HMSO
- Pfeffer, J. (1994), *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the workplace*. Boston: Harvard Business School Press.
- Phillips, J. (1994), *ROI: The Search for Best Practice*, American Society for Training and Development.
- Phillips, J. e Holton, E. (1995), *In Action: Measuring Return on Investment*, Vol 1, American Society for Training and Development.
- Rosset, A. (1987). *Training needs assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Ruona, W.E.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*, Spring 2004, Vol 43(1) pp. 49-66.
- Rouiller, J.Z., & Goldstein, , I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*. 4 (377-390)
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001).The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52.
- Scott, W.R. & Meyer, J.W. (1991), The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective. *Research in Organizational Behavior*, 13, p. 297-326.

- Schein, E.H. (1965), *Organizational Psychology*. 3<sup>a</sup> edition, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- Schein, E.H. (1971), *Organizational socialization and the profession of management*, in D. Kolb, I. Rubin & J. McIntire (eds), *Organizational Psychology: Reading on human behaviour in organizations*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- Snyder, R., Raben, C., & Farr, J. (1980), A model for the systematic evaluation of human resource development programs. *Academy of Management Review*, 5,3, 431-444.
- Swanson, R.A (1995), Human resource development: Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly*, 6(2), 207-213.
- Tannenbaum, S.I. & Yukl, G. (1992), Training and development in work organizations, *Annual Review of Psychology*, 43, p. 399-441.
- Thompson, M.S. (1980). *Benefit-Cost Analysis for Program Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tracey, P.W., Tannenbaum, S.I., kavanagh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*. 80 (239-252).
- Warr, P.B., Bird, K., e Rackham, N. (1970), *The Evaluation of Management Training*, Gower.
- Warr, P.B., Allan, C., e Birdi, K. (1999), Predicting three levels of training outcome, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 72, pp. 351-375.
- Wexley, K.N. (1984) – *Developing and training human resources in organizations*, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Harper Collins.
- Wexley, K.N. (1984) Personnel training. *Annual Review of Psychology* 35 (519-551)
- Wexley, K.N. & Baldwin, T.T. (1984) – Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29: 503-520.
- Wexley, K.N., & Latham, G.P. (1981), *Developing and training human resources in organizations*. Glenview: Scott Foresman.
- Wright, P.C., & Geroy, G.d. (1992) Needs analysis theory and the effectiveness of large-scale government-sponsored training programmes: a case study. *Journal of Management Development*, 11(5), 16-27
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting Transfer of Training, *Human Ressource Development Quarterly*, vol.12, n° 2.

## ANEXOS

## QUESTIONÁRIO DO FORMANDO

Uma vez que terminaram esta acção de formação, importa reflectir sobre as aprendizagens e a dinâmica estabelecida. A sua opinião sobre a acção reveste-se da maior importância para melhorar a eficácia/eficiência deste centro em futuras acções. Assim solicitamos o preenchimento deste questionário que é anónimo e confidencial. Responda a cada item, colocando uma cruz na coluna do número que melhor indicar o que pensa. Obrigado pela sua colaboração,

Não se aplica	Nada Satisfatório	Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bastante Satisfatório	Extremamente Satisfatório
0	1	2	3	4	5

	0	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

### OBJECTIVOS

Classifique a clareza na definição dos objectivos do curso						
Classifique o grau de concordância entre as suas expectativas e os objectivos desta formação						
Avalie o grau de realização dos objectivos propostos						

### DESENVOLVIMENTO/UTILIDADE

Avalie a utilidade dos temas tratados para o desempenho das suas funções						
Classifique o nível de conhecimentos adquiridos para a melhoria do seu desempenho profissional						
Classifique o nível de conhecimentos adquiridos para o seu desenvolvimento pessoal						
Classifique o nível de alterações que este curso pode provocar ou estimular no seu local de trabalho						

### GRUPO

Classifique esta acção de formação quanto ao relacionamento entre os participantes						
Avalie o grupo quanto à promoção da aprendizagem e troca de experiências						
Classifique a pontualidade do grupo e a sua importância no desenvolvimento da formação						

### INFORMAÇÃO/INTERESSE

Avalie o nível de informação que lhe foi fornecido antes da sua participação neste curso						
Classifique o nível de interesse demonstrado no seu local de trabalho pela sua participação neste curso						
Classifique o seu nível de interesse relativamente à sua participação neste curso						

	0	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

### DESENVOLVIMENTO/REALIZAÇÃO DA ACÇÃO

Classifique esta acção de formação quanto à sua divulgação no seu local de trabalho						
Classifique esta acção de formação quanto à duração (tempo total do curso)						
Avalie o nível de componente prática desta acção de formação						
Classifique esta acção de formação quanto ao equilíbrio da distribuição do tempo pelos temas						
Classifique esta acção de formação quanto à coordenação pedagógica						
Classifique esta acção de formação quanto ao apoio técnico-administrativo						

**MATERIAIS PEDAGÓGICOS**

Classifique a utilização dos meios audiovisuais																					
Classifique a qualidade da documentação distribuída																					
Classifique a quantidade da documentação distribuída																					

**FORMADORES**

	Sr.						Sr.						Sr.								
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5			
Domínio dos temas tratados																					
Motivou a participação do grupo																					
Relação com o grupo																					
Despertou interesse																					
Clareza da comunicação																					
Prestou os esclarecimentos solicitados																					
Recorreu a exemplos e exercícios para expor os temas																					
Utilizou uma metodologia que facilitou a aprendizagem e utilidade prática dos conteúdos																					

**Obrigado!**

## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO

Durante o ano de 2005, teve a ocasião de frequentar actividades formativas no nosso centro de formação. Agora, importa reflectir um pouco sobre a utilidade que tiveram, de forma a podermos melhorar o nosso serviço e a nossa actividade.

Dá o presente questionário que tem por objectivo avaliar o impacto que a formação teve quer a nível pessoal quer ao nível do serviço.

Em baixo tem uma série de afirmações às quais deve responder colocando a cruz (x), em cima do algarismo que melhor corresponder àquilo que pensa. Os dados são anónimos e confidenciais.

Muito Obrigado pela sua Colaboração

### INSTRUÇÕES

Pense agora em todos os cursos que fez. Em baixo tem uma série de frases que são habitualmente utilizadas para descrever o que as pessoas sentem e pensam sobre os cursos de formação. Pense nos cursos que frequentou e leia cada uma das afirmações, assinalando com uma cruz (X), o algarismo que melhor indica o que pensa neste momento. Não há respostas certas ou erradas. Não demore muito tempo com cada frase; responda de modo a descrever o melhor possível o que pensa.

DISCORDO INTEIRAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
1	2	3	4	5	6	7	
1. Eu tenho tido sucesso na formação .....	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu saí-me bem na formação .....	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de aprender a informação e as técnicas que dão na formação.....	1	2	3	4	5	6	7
4. Eu sou capaz de aplicar as técnicas utilizadas na formação .....	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu sou capaz de aplicar o que aprendi na formação.....	1	2	3	4	5	6	7
6. O meu superior encoraja-me a utilizar, no meu trabalho diário, as técnicas que foram dadas na formação.....	1	2	3	4	5	6	7
7. O meu superior assegura-se que eu tenha a formação que é necessária para o meu desempenho .....	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu não hesitarei em informar o meu superior duma necessidade de formação que eu tenha.....	1	2	3	4	5	6	7
9. O meu superior dá-me feedback sobre os meus aspectos positivos e negativos do desempenho.....	1	2	3	4	5	6	7
10. O conhecimento e as técnicas que aprendi nos cursos irão ajudar-me a progredir na carreira .....	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu tenho sido capaz de aplicar no serviço o que tenho aprendido nas acções de formação .....	1	2	3	4	5	6	7
12. Valeu a pena o tempo que passei fora do serviço nos cursos .....	1	2	3	4	5	6	7
13. As acções de formação a que assisti têm sido úteis para o meu desenvolvimento .....	1	2	3	4	5	6	7

14. Os textos que foram dados nos cursos têm sido relevantes para as técnicas/conhecimentos que eu pretendo desenvolver.....	1	2	3	4	5	6	7
15. Reconheço que os objectivos fixados ajudam-me a fazer mudanças positivas .....	1	2	3	4	5	6	7
16. Sinto que o esforço de aprendizagem que faço nos cursos é reconhecido .....	1	2	3	4	5	6	7
17. O meu serviço permite uma dispensa total durante o período da formação .....	1	2	3	4	5	6	7
18. A formação contribuiu para um melhor desempenho profissional ao nível do serviço .....	1	2	3	4	5	6	7
19. Os meus colegas e o meu chefe disseram-me que o meu comportamento melhorou depois do curso .....	1	2	3	4	5	6	7
20. A produtividade dos meus colegas tem melhorado devido às matérias que aprendi nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
21. O Absentismo do meu grupo profissional tem diminuído devido aos conhecimentos que adquiri nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
22. As mudanças de serviço têm diminuído devido às Técnicas que desenvolvi nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
23. A moral e motivação do meu grupo profissional é mais elevada devido às competências que desenvolvi nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
24. Os meus colegas estão mais empenhados na gestão devido às Técnicas que desenvolvi nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
25. Eu sou capaz de transferir os conhecimentos aprendidos na formação para o meu local de trabalho.....	1	2	3	4	5	6	7
26. Eu tenho mudado o meu comportamento no serviço para ser consistente com o que aprendi na formação.....	1	2	3	4	5	6	7
27. A minha performance actual tem melhorado devido aos conhecimentos transmitidos nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela sua Colaboração

## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO

Durante o ano de 2005, existiram funcionários do seu serviço que tiveram ocasião de frequentar várias actividades formativas no nosso Centro de formação. Agora, importa reflectir um pouco sobre a utilidade que estes tiveram, de forma a podermos melhorar o nosso serviço.

### INSTRUÇÕES

Em baixo tem uma série de frases que são habitualmente utilizadas para descrever o que as pessoas sentem e pensam sobre os cursos de formação. Pense nos cursos que os seus funcionários frequentaram e leia cada uma das afirmações, assinalando com uma cruz (X), o algarismo que melhor indica o que pensa neste momento. Não há respostas certas ou erradas. Não demore muito tempo com cada frase; responda de modo a descrever o melhor possível o que pensa.

DISCORDO INTEIRAMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Eles têm tido sucesso na formação .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Eles têm melhorado o seu desempenho após a formação .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Eles têm aprendido as técnicas utilizadas na formação.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Eles têm aplicado as técnicas utilizadas na formação .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Eles são capazes de aplicar o que aprendem na formação.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Eu encorajo, os meus funcionários a utilizar, no seu trabalho diário, as técnicas que foram dadas na formação.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Eu asseguro-me que os meus funcionários tenham a formação que é necessária para o seu desempenho .....                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Eu não hesitarei em informar o meu funcionários duma necessidade de formação que tenha .....                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Eu dou feedback, aos meus funcionários sobre os aspectos positivos e negativos do seu desempenho.....                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. O conhecimento e as técnicas que aprenderam nos cursos irão ajudá-los a progredir na carreira .....                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Eles têm sido capazes de aplicar no serviço o que aprendem nas acções de formação .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Valeu a pena o tempo que passaram fora do serviço nos cursos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. As acções de formação a que assistem têm sido úteis para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.....                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Os textos que foram dados nos cursos são relevantes para as técnicas/conhecimentos que eu pretendo desenvolver no serviço..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. O serviço permite uma dispensa total durante o período da formação .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. A formação contribuiu para um melhor desempenho profissional ao nível do serviço .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

17. Os meus colegas e os meus colaboradores disseram-me que o seu comportamento melhorou depois do curso .....	1	2	3	4	5	6	7
18. A produtividade dos meus colaboradores tem melhorado devido às matérias que aprenderam nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
19. O Absentismo deste grupo profissional tem diminuído devido aos conhecimentos que aprenderam nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
20. As mudanças de serviço tem diminuído devido às Técnicas que desenvolveram nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
21. A moral e motivação deste grupo profissional é mais elevada devido às competências que desenvolveram nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
22. Os meus colaboradores estão mais empenhados na gestão devido às Técnicas que desenvolveram nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7
23. Eles são capazes de transferir os conhecimentos aprendidos na formação para o seu local de trabalho.....	1	2	3	4	5	6	7
24. Eles têm mudado o seu comportamento no serviço para serem consistentes com o que aprenderam na formação.....	1	2	3	4	5	6	7
25. A sua performance actual tem melhorado devido aos conhecimentos transmitidos nos cursos de formação.....	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela sua Colaboração

```

FACTOR
/VARIABLES perf01 perf02 perf03 perf04 perf05 perf06 perf07 perf08 perf09 perf
10 perf11 perf12 perf13 perf14 perf15 perf16
/MISSING LISTWISE /ANALYSIS perf01 perf02 perf03 perf04 perf05 perf06 perf07 p
erf08 perf09 perf10 perf11 perf12 perf13
perf14 perf15 perf16
/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.10)
/CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION .

```

## Factor Analysis

Formandos

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.806
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1339,634
	df	120
	Sig.	,000

### Communalities

	Initial	Extraction
perf01	1,000	,671
perf02	1,000	,587
perf03	1,000	,855





**Rotated Component Matrix(a)**

	Component		
	1	2	3
perf12	,837		,294
perf15	,827	,192	,114
perf13	,776		,246
perf14	,760	,227	,245
perf10	,726		-,154
perf11	,630	,138	,456
perf01	,611	-,171	,518
perf07		,901	
perf09		,898	,104
perf06		,881	,137
perf08		,692	
perf16	,268	,481	
perf03		,105	,916
perf05	,248	,145	,875
perf04	,173	,252	,834
perf02	,519	-,175	,536

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 5 iterations.

**Component Transformation Matrix**

Component	1	2	3
1	,739	,314	,596
2	-,347	,936	-,063
3	,578	,160	-,800

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

```
LIABILITY  
VARIABLES=perf10 perf11 perf12 perf13 perf14 perf15  
FORMAT=NOLABELS  
SCALE(ALPHA)=ALL/MODEL=ALPHA.
```

## liability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or saved in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	122	94,6
Excluded(a)	7	5,4
Total	129	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,852	6

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=perf06 perf07 perf08 perf09 perf16  
/FORMAT=NOLABELS  
/SCALE(ALPHA)=ALL/MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

#### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	120	93,0
Excluded(b)	9	7,0

a)			
Total		129	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,844	5

```
RELIABILITY
/VARIABLES=perf01 perf02 perf03 perf04 perf05
/FORMAT=NOLABELS
/SCALE(ALPHA)=ALL/MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

#### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	124	96,1
Excluded(a)	5	3,9
Total	129	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	5

RELIABILITY  
 /VARIABLES=perf10 perf11 perf12 perf13 perf14 perf15  
 /FORMAT=NOLABELS  
 /SCALE (ALPHA) =ALL/MODEL=ALPHA.

FREQUENCIES  
 VARIABLES=autoefic soporte utili  
 /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN  
 /ORDER= ANALYSIS .

## Frequencies

### Statistics

	autoefic	soporte	utili
N	124	122	122
	5	7	7
Mean	5,8730	4,9508	5,6352
Std. Deviation	,57071	1,47752	,69766
Minimum	4,00	1,00	3,75
Maximum	7,00	7,00	7,00

FACTOR  
 /VARIABLES perf19 perf20 perf21 perf22 perf23 perf24 perf25 perf26 perf27 /MI  
 Ssing LISTWISE /ANALYSIS perf19 perf20 perf21  
 perf22 perf23 perf24 perf25 perf26 perf27  
 /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION  
 /FORMAT SORT BLANK(.10)

/CRITERIA FACTORS (2) ITERATE (25)  
 /EXTRACTION PC  
 /CRITERIA ITERATE (25)  
 /ROTATION VARIMAX  
 /METHOD=CORRELATION .

## Factor Analysis

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,754
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	705,265
	df	36
	Sig.	,000

### Communalities

	Initial	Extraction
perf19	1,000	,622
perf20	1,000	,720
perf21	1,000	,818
perf22	1,000	,723
perf23	1,000	,757
perf24	1,000	,714
perf25	1,000	,264
perf26	1,000	,760
perf27	1,000	,826

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Total	% of Variance	Total	Cumulative %
1	4,530	50,335	4,530	50,335	4,314	47,937
2	1,674	18,599	1,674	18,599	1,890	68,934
3	,925	10,281				
4	,614	6,827				
5	,457	5,075				
6	,378	4,201				
7	,195	2,166				
8	,115	1,282				
9	,111	1,234				
		100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Matrix(a)

	Component	
	1	2
perf21	,896	-,125
perf23	,869	
perf24	,844	
perf22	,836	-,156
perf20	,805	-,269
perf19	,766	-,189
perf27	,364	,833
perf26	,427	,760
perf25	,123	,499

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 2 components extracted.

**Rotated Component Matrix(a)**

	Component	
	1	2
perf21	,895	,126
perf23	,850	,185
perf20	,848	
perf22	,846	
perf24	,823	,191
perf19	,788	
perf27	,121	,901
perf26	,201	,848
perf25		,513

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a Rotation converged in 3 iterations.

**Component Transformation Matrix**

Component	1		2	
	1	,961	,275	
2	-,275	,961		

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

```
RELIABILITY
/VARIABLES=perf19 perf20 perf21 perf22 perf23 perf24
/FORMAT=NOLABELS
/SCALE(ALPHA)=ALL/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases		
Valid	118	91,5
Excluded( a)	11	8,5
Total	129	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,923	6

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=perf25 perf26 perf27  
/FORMAT=NOIABELS  
/SCALE (ALPHA) =ALL/MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

#### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	127	98,4
Excluded( a)	2	1,6
Total	129	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,712	3

```

COMPUTE transoutro = (perf19 + perf20 + perf21 + perf22 + perf23 + perf24) / 6 .
EXECUTE .
COMPUTE transopp = (perf25 + perf26 + perf27) / 3 .
EXECUTE .
FREQUENCIES
  VARIABLES=transoutro transopp
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER= ANALYSIS .

```

### Frequencies

#### Statistics

	transoutro	transopp
N	118	127
Valid	11	2
Missing	3,4209	5,1076
Mean	1,19207	,81960
Std. Deviation		

Minimum	1,00	3,33
Maximum	5,67	7,00

```

FACTOR
/VARIABLES perc01 perc02 perc03 perc04 perc05 perc06 perc07 perc08 perc09 perc
10 perc11 perc12 perc13 perc14 /MISSING
LISTWISE /ANALYSIS perc01 perc02 perc03 perc04 perc05 perc06 perc07 perc08 per
c09 perc10 perc11 perc12 perc13 perc14
/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.10)
/CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION .

```

## Factor Analysis

chefes

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1187,465
	df	91
	Sig.	,000

### Communalities

	Initial	Extraction
--	---------	------------

Perc01	1,000	,681
Perc02	1,000	,589
Perc03	1,000	,857
Perc04	1,000	,806
Perc05	1,000	,859
Perc06	1,000	,814
Perc07	1,000	,841
Perc08	1,000	,519
Perc09	1,000	,830
Perc10	1,000	,568
Perc11	1,000	,644
Perc12	1,000	,800
Perc13	1,000	,680
perc14	1,000	,645

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,520	39,429	39,429	5,520	39,429	27,588
2	3,003	21,447	60,877	3,003	21,447	22,530
3	1,610	11,501	72,378	1,610	11,501	22,259
4	,876	6,259	78,637			
5	,665	4,753	83,390			
6	,649	4,638	88,028			
7	,391	2,795	90,824			
8	,349	2,492	93,316			
9	,217	1,552	94,868			
10	,204	1,461	96,328			

11		,171	1,221	97,549
12		,144	1,031	98,580
13		,119	,847	99,428
14		,080	,572	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix(a)**

	Component		
	1	2	3
Perc05	,788		-,488
Perc11	,786	-,120	,105
Perc12	,786	-,275	,327
Perc14	,742		,302
Perc04	,737	,132	-,496
Perc01	,725	-,395	
Perc13	,720	-,232	,328
Perc03	,686		-,621
Perc02	,671	-,367	
Perc07	,280	,859	,156
Perc09	,299	,856	
Perc06	,396	,802	,120
Perc08	,340	,617	,153
perc10	,408	-,228	,591

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a 3 components extracted.

**Rotated Component Matrix(a)**

	Component
--	-----------

	1	2	3
Perc12	,862		,237
Perc13	,799		,194
Perc14	,740	,216	,225
Perc10	,725		-,206
Perc11	,677	,137	,408
Perc01	,674	-,158	,450
Perc02	,582	-,162	,473
Perc07		,917	
Perc09		,905	
Perc06		,889	,136
Perc08	,119	,706	
Perc03	,125		,912
Perc05	,285	,137	,871
perc04	,200	,235	,843

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a Rotation converged in 5 iterations.

**Component Transformation Matrix**

Component	1	2	3
1	,729	,289	,621
2	-,355	,935	-,019
3	,586	,206	-,784

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

```
COMPUTE transorg = (perc25 + perc24 + perc23 + perc22 + perc21 + perc18 + perc17
) / 7 .
EXECUTE .
```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=perc19 perc20
/FORMAT=NOLABELS
/SCALE (ALPHA) =ALL/MODEL=ALPHA.

```

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	110	93,2
Excluded(	8	6,8
a)		
Total	118	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	2

```

RELIABILITY
/VARIABLES=perc17 perc18 perc21 perc22 perc23 perc24 perc25
/FORMAT=NOLABELS
/SCALE (ALPHA) =ALL/MODEL=ALPHA.

```

## Reliability

### Warnings

The space saver method is used. That is, the covariance matrix is not calculated or used in the analysis.

### Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	110	93,2
Excluded( a)	8	6,8
Total	118	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,943	7

```
FREQUENCIES  
VARIABLES=turnover transorg  
/STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN  
/ORDER= ANALYSIS .
```

### Frequencies

#### Statistics

	turnover	transorg
N Valid	110	110
Missing	8	8

Mean	7,4455	5,1987
Std. Deviation	2,88491	1,01387
Minimum	2,00	1,29
Maximum	13,00	6,57

ORRELATIONS

/VARIABLES=factor1 factor2 factor3 factor4 factor5 factor6 autoeficf suportef  
 utilif  
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG  
 /MISSING=PAIRWISE .

## Correlations

Correlations

		factor1	factor2	factor3	factor4	factor5	factor6
factor1	Pearson Correlation	1	,323**	,423**	,409**	,447**	,610**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	136	138	137	139	140
factor2	Pearson Correlation	,323**	1	,635**	,502**	,247**	,363**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,003	,000
	N	136	140	138	135	139	139
factor3	Pearson Correlation	,423**	,635**	1	,536**	,265**	,345**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,002	,000
	N	138	138	142	138	141	141
factor4	Pearson Correlation	,409**	,502**	,536**	1	,393**	,396**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	137	135	138	140	139	139
factor5	Pearson Correlation	,447**	,247**	,265**	,393**	1	,291**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,002	,000		,000
	N	139	139	141	139	143	142
factor6	Pearson Correlation	,610**	,363**	,345**	,396**	,291**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	140	139	141	139	142	144
autoeficf	Pearson Correlation	-,027	,086	-,083	-,013	-,094	-,026
	Sig. (2-tailed)	,766	,353	,366	,887	,299	,771
	N	120	119	122	120	123	123
suportef	Pearson Correlation	,151	-,141	-,009	,042	,032	,125
	Sig. (2-tailed)	,103	,128	,919	,650	,725	,173
	N	118	117	120	117	120	121
utilif	Pearson Correlation	-,069	,042	-,114	,014	-,049	-,011
	Sig. (2-tailed)	,454	,656	,214	,883	,598	,908
	N	119	117	120	117	120	121

### Correlations

		autoeficf	suportef	utilif
factor1	Pearson Correlation	-,027	,151	-,069
	Sig. (2-tailed)	,766	,103	,454
	N	120	118	119
factor2	Pearson Correlation	,086	-,141	,042
	Sig. (2-tailed)	,353	,128	,656
	N	119	117	117
factor3	Pearson Correlation	-,083	-,009	-,114
	Sig. (2-tailed)	,366	,919	,214
	N	122	120	120
factor4	Pearson Correlation	-,013	,042	,014
	Sig. (2-tailed)	,887	,650	,883
	N	120	117	117
factor5	Pearson Correlation	-,094	,032	-,049
	Sig. (2-tailed)	,299	,725	,598
	N	123	120	120
factor6	Pearson Correlation	-,026	,125	-,011
	Sig. (2-tailed)	,771	,173	,908
	N	123	121	121
autoeficf	Pearson Correlation	1	,144	,540**
	Sig. (2-tailed)		,119	,000
	N	124	118	118
suportef	Pearson Correlation	,144	1	,160
	Sig. (2-tailed)	,119		,085
	N	118	122	117
utilif	Pearson Correlation	,540**	,160	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,085	
	N	118	117	122

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

#### CORRELATIONS

```

/VARIABLES=factor1 factor2 factor3 factor4 factor5 factor6 autoeficf suportef
  utilif
/PRINT=ONETAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

```

### Correlations

### Correlations

		factor1	factor2	factor3	factor4	factor5	factor6
factor1	Pearson Correlation	1	,323**	,423**	,409**	,447**	,610**
	Sig. (1-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	136	138	137	139	140
factor2	Pearson Correlation	,323**	1	,635**	,502**	,247**	,363**
	Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000	,002	,000
	N	136	140	138	135	139	139
factor3	Pearson Correlation	,423**	,635**	1	,536**	,265**	,345**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000		,000	,001	,000
	N	138	138	142	138	141	141
factor4	Pearson Correlation	,409**	,502**	,536**	1	,393**	,396**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	137	135	138	140	139	139
factor5	Pearson Correlation	,447**	,247**	,265**	,393**	1	,291**
	Sig. (1-tailed)	,000	,002	,001	,000		,000
	N	139	139	141	139	143	142
factor6	Pearson Correlation	,610**	,363**	,345**	,396**	,291**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	140	139	141	139	142	144
autoeficf	Pearson Correlation	-,027	,086	-,083	-,013	-,094	-,026
	Sig. (1-tailed)	,383	,177	,183	,444	,150	,386
	N	120	119	122	120	123	123
suportef	Pearson Correlation	,151	-,141	-,009	,042	,032	,125
	Sig. (1-tailed)	,051	,064	,460	,325	,362	,087
	N	118	117	120	117	120	121
utilif	Pearson Correlation	-,069	,042	-,114	,014	-,049	-,011
	Sig. (1-tailed)	,227	,328	,107	,441	,299	,454
	N	119	117	120	117	120	121

### Correlations

		autoeficf	suportef	utilif
factor1	Pearson Correlation	-,027	,151	-,069
	Sig. (1-tailed)	,383	,051	,227
	N	120	118	119
factor2	Pearson Correlation	,086	-,141	,042
	Sig. (1-tailed)	,177	,064	,328
	N	119	117	117
factor3	Pearson Correlation	-,083	-,009	-,114
	Sig. (1-tailed)	,183	,460	,107
	N	122	120	120
factor4	Pearson Correlation	-,013	,042	,014
	Sig. (1-tailed)	,444	,325	,441
	N	120	117	117
factor5	Pearson Correlation	-,094	,032	-,049
	Sig. (1-tailed)	,150	,362	,299
	N	123	120	120
factor6	Pearson Correlation	-,026	,125	-,011
	Sig. (1-tailed)	,386	,087	,454
	N	123	121	121
autoeficf	Pearson Correlation	1	,144	,540**
	Sig. (1-tailed)		,059	,000
	N	124	118	118
suportef	Pearson Correlation	,144	1	,160*
	Sig. (1-tailed)	,059		,042
	N	118	122	117
utilif	Pearson Correlation	,540**	,160*	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,042	
	N	118	117	122

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

#### CORRELATIONS

```

/VARIABLES=factor1 factor2 factor3 factor4 factor5 factor6 autoeficf suportef
  utilif transoutro transopp
/PRINT=ONETAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

```

### Correlations

Correlations

		factor1	factor2	factor3	factor4	factor5
factor1	Pearson Correlation	1	,323**	,423**	,409**	,447**
	Sig. (1-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	141	136	138	137	139
factor2	Pearson Correlation	,323**	1	,635**	,502**	,247**
	Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000	,002
	N	136	140	138	135	139
factor3	Pearson Correlation	,423**	,635**	1	,536**	,265**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000		,000	,001
	N	138	138	142	138	141
factor4	Pearson Correlation	,409**	,502**	,536**	1	,393**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	137	135	138	140	139
factor5	Pearson Correlation	,447**	,247**	,265**	,393**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,002	,001	,000	
	N	139	139	141	139	143
factor6	Pearson Correlation	,610**	,363**	,345**	,396**	,291**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	140	139	141	139	142
autoeficf	Pearson Correlation	-,027	,086	-,083	-,013	-,094
	Sig. (1-tailed)	,383	,177	,183	,444	,150
	N	120	119	122	120	123
suportef	Pearson Correlation	,151	-,141	-,009	,042	,032
	Sig. (1-tailed)	,051	,064	,460	,325	,362
	N	118	117	120	117	120
utilif	Pearson Correlation	-,069	,042	-,114	,014	-,049
	Sig. (1-tailed)	,227	,328	,107	,441	,299
	N	119	117	120	117	120
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	,126	,045	,097	,176*	-,002
	Sig. (1-tailed)	,091	,319	,149	,031	,493
	N	114	113	116	113	116
transferencia vista pelo proprio	Pearson Correlation	-,059	,007	-,053	,078	,020
	Sig. (1-tailed)	,258	,467	,277	,197	,413
	N	123	122	125	122	125

Correlations

		factor6	autoeficf	suportef	utilif
factor1	Pearson Correlation	,610**	-,027	,151	-,069
	Sig. (1-tailed)	,000	,383	,051	,227
	N	140	120	118	119
factor2	Pearson Correlation	,363**	,086	-,141	,042
	Sig. (1-tailed)	,000	,177	,064	,328
	N	139	119	117	117
factor3	Pearson Correlation	,345**	-,083	-,009	-,114
	Sig. (1-tailed)	,000	,183	,460	,107
	N	141	122	120	120
factor4	Pearson Correlation	,396**	-,013	,042	,014
	Sig. (1-tailed)	,000	,444	,325	,441
	N	139	120	117	117
factor5	Pearson Correlation	,291**	-,094	,032	-,049
	Sig. (1-tailed)	,000	,150	,362	,299
	N	142	123	120	120
factor6	Pearson Correlation	1	-,026	,125	-,011
	Sig. (1-tailed)		,386	,087	,454
	N	144	123	121	121
autoeficf	Pearson Correlation	-,026	1	,144	,540**
	Sig. (1-tailed)	,386		,059	,000
	N	123	124	118	118
suportef	Pearson Correlation	,125	,144	1	,160*
	Sig. (1-tailed)	,087	,059		,042
	N	121	118	122	117
utilif	Pearson Correlation	-,011	,540**	,160*	1
	Sig. (1-tailed)	,454	,000	,042	
	N	121	118	117	122
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	,075	,128	,338**	,215*
	Sig. (1-tailed)	,211	,087	,000	,011
	N	117	114	113	114
transferencia vista pelo proprio	Pearson Correlation	,016	,466**	,098	,583**
	Sig. (1-tailed)	,428	,000	,142	,000
	N	126	123	121	121

### Correlations

		transferencia vista pelos outros	transferencia vista pelo proprio
factor1	Pearson Correlation	,126	-,059
	Sig. (1-tailed)	,091	,258
	N	114	123
factor2	Pearson Correlation	,045	,007
	Sig. (1-tailed)	,319	,467
	N	113	122
factor3	Pearson Correlation	,097	-,053
	Sig. (1-tailed)	,149	,277
	N	116	125
factor4	Pearson Correlation	,176*	,078
	Sig. (1-tailed)	,031	,197
	N	113	122
factor5	Pearson Correlation	-,002	,020
	Sig. (1-tailed)	,493	,413
	N	116	125
factor6	Pearson Correlation	,075	,016
	Sig. (1-tailed)	,211	,428
	N	117	126
autoeficf	Pearson Correlation	,128	,466**
	Sig. (1-tailed)	,087	,000
	N	114	123
suportef	Pearson Correlation	,338**	,098
	Sig. (1-tailed)	,000	,142
	N	113	121
utilif	Pearson Correlation	,215*	,583**
	Sig. (1-tailed)	,011	,000
	N	114	121
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	1	,264**
	Sig. (1-tailed)		,002
	N	118	117
transferencia vista pelo proprio	Pearson Correlation	,264**	1
	Sig. (1-tailed)	,002	
	N	117	127

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

#### CORRELATIONS

```

/VARIABLES=autoeficf suportef utilif transoutro transopp utilch autoch suporch
turnover torg
/PRINT=ONETAILED NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

```

### Correlations

Correlations

		autoeficf	suportef	utilif	transferencia vista pelos outros
autoeficf	Pearson Correlation	1	,144	,540**	,128
	Sig. (1-tailed)		,059	,000	,087
	N	124	118	118	114
suportef	Pearson Correlation	,144	1	,160*	,338**
	Sig. (1-tailed)	,059		,042	,000
	N	118	122	117	113
utilif	Pearson Correlation	,540**	,160*	1	,215*
	Sig. (1-tailed)	,000	,042		,011
	N	118	117	122	114
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	,128	,338**	,215*	1
	Sig. (1-tailed)	,087	,000	,011	
	N	114	113	114	118
transferencia vista pelo proprio	Pearson Correlation	,466**	,098	,583**	,264**
	Sig. (1-tailed)	,000	,142	,000	,002
	N	123	121	121	117
utilich	Pearson Correlation	,554**	,146	,987**	,218**
	Sig. (1-tailed)	,000	,058	,000	,010
	N	118	117	122	114
autoch	Pearson Correlation	,169*	,975**	,179*	,317**
	Sig. (1-tailed)	,034	,000	,027	,000
	N	118	122	117	113
suporch	Pearson Correlation	,974**	,123	,561**	,125
	Sig. (1-tailed)	,000	,093	,000	,093
	N	124	118	118	114
turnover	Pearson Correlation	,081	,180*	,134	,059
	Sig. (1-tailed)	,187	,023	,070	,263
	N	124	122	122	118
transferencia organizacional	Pearson Correlation	,088	,258**	,102	,004
	Sig. (1-tailed)	,166	,002	,133	,485
	N	124	122	122	118

Correlations

		transferencia vista pelo proprio	utilch	autoch	suporch
autoefic	Pearson Correlation	,466**	,554**	,169*	,974**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,034	,000
	N	123	118	118	124
suportef	Pearson Correlation	,098	,146	,975**	,123
	Sig. (1-tailed)	,142	,058	,000	,093
	N	121	117	122	118
utilif	Pearson Correlation	,583**	,987**	,179*	,561**
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,027	,000
	N	121	122	117	118
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	,264**	,218**	,317**	,125
	Sig. (1-tailed)	,002	,010	,000	,093
	N	117	114	113	114
transferencia vista pelo proprio	Pearson Correlation	1	,616**	,123	,508**
	Sig. (1-tailed)		,000	,089	,000
	N	127	121	121	123
utilch	Pearson Correlation	,616**	1	,169*	,578**
	Sig. (1-tailed)	,000		,035	,000
	N	121	122	117	118
autoch	Pearson Correlation	,123	,169*	1	,143
	Sig. (1-tailed)	,089	,035		,061
	N	121	117	122	118
suporch	Pearson Correlation	,508**	,578**	,143	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,061	
	N	123	118	118	124
turnover	Pearson Correlation	,121	,124	,161*	,105
	Sig. (1-tailed)	,087	,087	,038	,122
	N	127	122	122	124
transferencia organizacional	Pearson Correlation	,109	,081	,229**	,118
	Sig. (1-tailed)	,111	,189	,006	,096
	N	127	122	122	124

Correlations

		turnover	transferencia organizacional
autoeficf	Pearson Correlation	,081	,088
	Sig. (1-tailed)	,187	,166
	N	124	124
suportef	Pearson Correlation	,180*	,258**
	Sig. (1-tailed)	,023	,002
	N	122	122
utilif	Pearson Correlation	,134	,102
	Sig. (1-tailed)	,070	,133
	N	122	122
transferencia vista pelos outros	Pearson Correlation	,059	,004
	Sig. (1-tailed)	,263	,485
	N	118	118
transferencia vista pelo próprio	Pearson Correlation	,121	,109
	Sig. (1-tailed)	,087	,111
	N	127	127
utilch	Pearson Correlation	,124	,081
	Sig. (1-tailed)	,087	,189
	N	122	122
autoch	Pearson Correlation	,161*	,229**
	Sig. (1-tailed)	,038	,006
	N	122	122
suporch	Pearson Correlation	,105	,118
	Sig. (1-tailed)	,122	,096
	N	124	124
turnover	Pearson Correlation	1	,688**
	Sig. (1-tailed)		,000
	N	130	130
transferencia organizacional	Pearson Correlation	,688**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	
	N	130	130

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).