

Escola Superior de Gestão de Tomar

**Formação em contexto Real de Trabalho em tempo
de Pandemia COVID-19**

Dissertação de Mestrado

Deolinda dos Anjos Redondo Pinto

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Tomar, Outubro, 2021



Escola Superior de Gestão de Tomar

Formação em contexto Real de Trabalho em tempo
de Pandemia COVID-19

Dissertação de Mestrado

Deolinda dos Anjos Redondo Pinto

Orientado por:

Professora Doutora Ana Luísa Junça da Silva

*Dissertação ou Projeto ou Relatório de Estágio apresentada ao Instituto
Politécnico de Tomar para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau
de Mestre em Gestão de Recurso Humanos*

Dedico este trabalho ...

Aos Profissionais das IPSS`s que diariamente cuidam dos nossos entes queridos.

AGRADECIMENTOS

À Doutora Ana Junça, pelo apoio sempre incondicional, em todos os momentos, as palavras certas, o incentivo correto a amizade partilhada;

À minha família, marido, filhas apoio diário.

Aos meus animais que me acompanham e me ajudam a ser uma pessoa melhor todos os dias, sornas, panças, sleepy, melady e Barbacena.

RESUMO

O presente estudo pretendeu desenvolver o conhecimento acerca da transferência da formação, para o contexto real de trabalho, através da análise de variáveis relacionadas com a conceção da formação (e.g., suporte da chefia e dos colegas), das características individuais dos formandos (e.g., adaptabilidade) e do ambiente de trabalho (e.g., oportunidade para transferir o conhecimento adquirido). Especificamente, pretendeu-se (1) identificar os fatores que promovem a transferência do conhecimento para o trabalho, (2) e que estimulam a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandémica, (3) analisar o papel mediador da motivação para transferir o conhecimento na relação entre a perceção de suporte das chefias, e dos colegas, e o desempenho. (4) e entre a adaptabilidade e o desempenho. A amostra foi constituída por 219 participantes, com idades compreendidas entre os 20 e 66 anos. O instrumento de recolha de dados utilizado foi baseado no inventário do sistema de transferência de aprendizagem (LTSI). Os resultados mostraram que a autoeficácia, e a expectativa esforço-desempenho foram os fatores com maior peso para a transferência do conhecimento, adquirido em formação, para o trabalho. Por outro lado, os fatores que mais influenciaram a adaptabilidade à situação pandémica foram a autoeficácia, o suporte dos colegas, e a oportunidade para colocar o conhecimento, aprendido em formação, em prática. Os resultados mostraram ainda que a variável mediadora, *motivação para transferir* teve um efeito indireto estatisticamente significativo na relação entre o suporte dos pares e das chefias e o desempenho e entre a adaptabilidade e o desempenho. Adicionalmente, um conjunto de análises mostrou que as mediações encontradas dependiam dos níveis de auto-eficácia, de tal forma que, as relações de mediação eram mais fortes quando a auto-eficácia era elevada. Assim, a adaptabilidade e o suporte, quer dos colegas, quer da chefia, são fatores determinantes para a transferência do conhecimento e o desempenho subsequente.

Palavras-chave: In-the-job training, transferência das aprendizagens; adaptabilidade; LTSI; motivação para transferir; desempenho.

ABSTRACT

The present study developed the knowledge about formation transference to the real work context, through related variables with formation concept (e.g. heads and colleagues support), graduates individual characteristics (e.g. adaptability) and work environment (e.g. opportunity to transfer acquired knowledge). Specifically, intended (1) Identify the factors that promote knowledge transfer to work, (2) and stimulate the collaborates adaptability to a pandemic situation, (3) analyse the motivation mediating role to transfer the knowledge on the relationship between heads and colleagues support perception and the performance, (4) and between adaptability and performance. The sample was constituted of 219 participants, aged between 20 and 66 years. The data collector instrument was based on learning transfer system inventory (LTSI). The results showed us that the self-efficacy and perform-effort expectation was the heaviest factors to knowledge transfer, acquired on training to work. By another hand, the factors that most influenced the adaptability to a pandemic situation were self-efficacy, colleagues support, and the opportunity to put the knowledge, learned in training, into practice. The results also showed that the mediator variable, *motivation to transfer*, had a significant indirect statistical effect in the relation between the heads and colleagues support and the performance, and between adaptability and performance. Additionally, an analysis group showed that the founded mediations depended on self-efficacy levels, such that the mediation relationships were stronger when the self-efficacy was high. Thus, adaptability and support, as from colleagues, as from heads, are determinant factors to knowledge transfer and subsequent performance.

Keywords: In the job training, learning transfer, adaptability, LTSI, motivation to transfer, performance.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE.....	V
1 - INTRODUÇÃO	9
2 – ENQUADRAMENTO TEORICO	12
2.1 - Formação <i>on the job training</i>	12
2.3 – Formação <i>on the job</i> estruturada.....	16
3 – TRANSFERÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS.....	18
3.1 – Modelos de transferência	20
3.2 – <i>Learning Transfer System Inventory</i> (LTSI)	24
4 – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO.....	27
5 – O TERCEIRO SECTOR	29
5.1 – As IPSS	30
6 – QUADRO CONCEPTUAL DE REFERÊNCIA	31
6 – MÉTODO	34
6.1 – Amostra.....	34
6.2 Instrumento de recolha de dados – LTSI	34
7 – Resultados	38
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
9 – REFERÊNCIAS BIBLOGRAFICAS	52
ANEXOS	
ANEXO A - Questionário	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Fatores do Domínio Específico da Formação do LSTI</i>	26
Tabela 2 Fatores do Domínio Geral da Formação do LSTI	26
Tabela 3 Fatores e exemplo de indicadores do LSTI, para Avaliar o Clima de Transferência	35
Tabela 4 Fatores e exemplo de indicadores do LSTI, para Avaliar a Motivação para Transferir a Aprendizagem.....	36
Tabela 5 Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo.....	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo de Avaliação e Pesquisa de Recursos Humanos.....	21
Figura 2 Dimensões do Modelo de Transferência das Aprendizagens	23
Figura 3 Modelo de Avaliação e Pesquisa de Recursos Humanos.....	24
Figura 4 Modelo de Mediação da Motivação para Transferir na Relação entre o Suporte Social e a Adaptabilidade e o Desempenho.....	33
Figura 5 Modelo de Mediação entre o Suporte da Chefia e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.....	41
Figura 6 Modelo de Mediação entre o Suporte dos Colegas e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.....	42
Figura 7 Modelo de Mediação entre a Adaptabilidade e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.....	43
Figura 8 Mediação Moderada da Auto-eficácia na Relação entre o Suporte das Chefias e o Desempenho via Motivação para Transferir.....	44
Figura 9 Mediação Moderada da Auto-eficácia na Relação entre a Adaptabilidade e o Desempenho via Motivação para Transferir.....	45

1 - INTRODUÇÃO

O conhecimento é uma ferramenta basilar no mundo do trabalho, que permite aos operacionais encontrarem soluções perante os desafios diários, e por outro lado, constitui um fator de competitividade para as organizações. Esta ferramenta deve ser dinâmica e adequada à realidade de cada trabalhador, no contexto real da sua função. A adequação da formação ao contexto de trabalho é um desafio que envolve três intervenientes: o formando, o formador e a organização. A finalidade é fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e, em última instância, contribuir para a melhoria do seu desempenho organizacional (Velada & Caetano, 2007). Encontrar na formação profissional, a estratégia de desenvolvimento, é reconhecer a importância do capital humano, na prossecução dos objetivos organizacionais. Tem-se verificado, cada vez mais, que as organizações dedicam rubricas orçamentais para a formação, nos seus planos de atividades, com o intuito de facilitar a aprendizagem e a transferência de competências relacionadas com a função dos seus trabalhadores (Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006).

Atualmente, pensar em formação, é perceber a transformação constante da sociedade, em conjunto com o ritmo acelerado da modernização das tecnologias de informação, como veículos do conhecimento, que desafiam os métodos tradicionais de aprendizagem (Correia & Tomé, 2007). O desafio emergente da globalização remete para uma análise criteriosa das oportunidades formativas, adequadas a cada realidade, capaz de responder eficazmente às necessidades individuais, ou de equipa, ao mesmo tempo que asseguram a manutenção da organização, ao longo do tempo. Valorizar as pessoas, é valorizar os conhecimentos, como a capacidade, a habilidade, o entendimento, e a informação, que cada indivíduo necessita para funcionar e desempenhar a sua função eficaz, e eficientemente (Olaniyan & Lucas, 2008). A eficácia das organizações baseia-se nas pessoas que a constituem, e que nela trabalham, inovando as metodologias tradicionais da organização do trabalho (Hidayat & Budiatma, 2018)

A pandemia, declarada em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) devido à COVID-19, trouxe para cima da mesa, a discussão sobre a formação como uma forma de combate à mesma (OMS, 2020). As organizações têm procurado responder a este desafio, alinhando a sua estratégia, com as orientações da Direção Geral de Saúde (DGS), com a produção de diferentes documentos, com especial relevo para o

plano de contingência COVID-19. Contudo, as diretrizes para diminuir a contaminação da COVID-19 na sociedade, surgiram sem aviso prévio. No entanto, a eficácia das mesmas foi influenciada pela contaminação em massa. Estas diretrizes, implementadas por cada organização social, no Distrito de Portalegre, mostraram que a contaminação em massa, exigia uma nova abordagem e dinâmica que congregasse os esforços e conhecimentos, capazes de mitigar estes efeitos. A atitude humilde dos intervenientes permitiu a definição de uma estratégia formativa em contexto real de trabalho. Contudo, trabalhar numa organização com o rótulo de “*surto COVID-19 ativo*” despoletou, nos colaboradores, reações emocionais de medo. Damásio (1999) realçou que as emoções são sistemas complexos que permitem a ativação e o julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças ou das oportunidades, com as quais a pessoa se vai confrontando. As emoções são compostas por três componentes: o sentimento, a cognição e o comportamento (Kuppens & Verduyn, 2017). Estas podem ser definidas como conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente, dependentes de mecanismos cerebrais que desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico (Damásio, 1999). Com base neste paradigma, entre a urgência da ação, as emoções e a ausência de conhecimento, a formação em contexto real de trabalho, foi implementada em diferentes organizações sociais que comungavam o mesmo problema, o surto da COVID-19, entre utentes e profissionais.

O modelo *on the job training* permitiu organizar a formação de forma a articular o processo formativo e o produtivo, traduzindo-se num maior grau de aprendizagem do saber e na sua transferência para o trabalho, i.e., o saber-fazer. A transferência da aprendizagem pela formação permitiu transformações comportamentais. A conceção da formação, as características individuais dos formandos, e o ambiente de trabalho são as dimensões apontadas por Holton (1996) como determinantes no sucesso da transferência da formação. Apesar das inúmeras demonstrações empíricas da adequabilidade do modelo de Holton (Antunes, Luis Nascimento, & Bates, 2018; Chatterjee, Pereira, & Bates, 2018) a sua adequabilidade após momentos de crise, como a da COVID-19 é ainda inexistente.

O presente estudo pretendeu desenvolver o conhecimento acerca da transferência da formação, para o contexto real de trabalho, através da análise de variáveis relacionadas com a conceção da formação (e.g., suporte da chefia e dos colegas), das características individuais dos formandos (e.g., adaptabilidade) e do ambiente de trabalho (e.g.,

oportunidade para transferir o conhecimento adquirido). Especificamente, pretendeu-se (1) identificar os fatores que promovem a transferência do conhecimento para o trabalho, (2) e os que estimulam a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandémica, (3) analisar o papel mediador da motivação para transferir o conhecimento na relação entre a percepção de suporte das chefias, e dos colegas, e o desempenho. (4) e na relação entre a adaptabilidade e o desempenho. Este estudo focou-se em organizações sociais que são, por natureza, promotoras de formação para capacitar os profissionais na sua missão de cuidar de idosos, maioritariamente com dependências cognitivas e funcionais.

O estudo está estruturado através de seis capítulos. O primeiro capítulo inclui a abordagem e enquadramento teórico dos diferentes aspetos que dão corpo à investigação, o capítulo dois apresenta o quadro de referência teórico, o método encontra-se no capítulo três. No capítulo quatro apresentar-se-ão os resultados, cuja discussão se efetua no capítulo cinco. Por fim, as considerações finais farão parte do capítulo seis, dissecando as principais conclusões do estudo, dando pistas para novas investigações nesta área e fazendo um levantamento das principais limitações deste trabalho, terminando o estudo com a apresentação das referências bibliográficas que o sustentam.

2 – ENQUADRAMENTO TEORICO

2.1 - Formação *on the job training*

A globalização tem sido uma promotora das diferentes abordagens de valorização do capital humano, que se têm assumido como determinantes no sucesso e competitividade organizacion (Antunes, Luis Nascimento, & Bates, 2018). A formação engloba um conjunto de experiências planeadas que permitem a aprendizagem e o conhecimento atualizado (Costa, Santos, Wach, & Caetano, 2018). Quando a mudança organizacional é planeada, deve haver uma primeira fase de diagnóstico organizacional, uma segunda fase de ação ou intervenção para superar os problemas observados, e uma terceira fase de avaliação dos efeitos da intervenção, a qual pressupõe uma comparação com a situação inicialmente diagnosticada e com os objetivos da intervenção (Caetano, 2001).

Com efeito, a avaliação de intervenções, incluindo da formação, tem vindo a assumir importância no desenvolvimento e enriquecimento dos recursos humanos, na medida em que os níveis de competitividade atual têm vindo a intensificar a pressão, para que se demonstre de que forma essas mesmas intervenções podem ser relacionadas com o desenvolvimento das organizações (Antunes, Luis Nascimento, & Bates, 2018; Holton, 1996). Assim, a formação reveste-se de elevada importância, em particular numa altura em que as relações laborais são instáveis, pois permite aos indivíduos desenvolver a robustez necessária para o exercício das suas funções (Ahadi & Jacobs, 2017).

A formação é uma resposta organizada, dirigida e desafiadora perante as exigências organizacionais, que garante soluções baseadas no saber ser, e no saber fazer. As organizações procuram, através da formação profissional, apelar à criatividade, à interdisciplinaridade e à transferência de conhecimento entre os profissionais (Shin, Kim, Kim, & Kang, 2020). Este fenómeno da transferência da aprendizagem entre profissionais, reflete a arquitetura do trabalho a realizar, as ferramentas, o *como* e *onde* fazer, e pode encontrar soluções em modelos de formações como o *on the job training* (Caetano, 2008). Este modelo de formação pretende modificar comportamentos, atitudes e aptidões através da partilha de experiências e conhecimentos, favorecendo *outputs*, que se traduzem numa panóplia de intervenções dirigidas para o sucesso dos objetivos pessoais e organizacionais. Mostrar como fazer, explicar o porquê, ajustar a linguagem e

os conteúdos são fatores impulsionadores da motivação dos profissionais para modificar os seus comportamentos e conduzir ao seu sucesso na prossecução de objetivos (Pastore. & Pompili., 2020). Nesta perspetiva, a formação é entendida como uma comunicação dirigida, focando o que é necessário saber para atingir o objetivo de desenvolvimento de competências, a mudança comportamental e o aumento da *performance* (Vasudevan, 2014). Vários autores têm defendido a existência de simbiose entre formação, desempenho e competitividade, como resultado do enfoque da valorização do capital humano, traduzindo uma preocupação de aprendizagem contínua (Hatch & Dyer, 2004). A ideia de *continuum*, reforça o processo de formação como uma abordagem dinâmica, adequada a cada situação, a cada profissional, a cada organização, com um denominador comum – o objetivo de melhor desempenho (Caetano., 2008).

A formação, o conhecimento e as aprendizagens remetem para a reflexão onde estamos e para onde caminhamos, o que sabemos e o queremos alcançar. Esta constante inquietação, produz nos colaboradores e nas organizações o incremento necessário para delinear estratégias que respondam aos desafios diários do trabalho. Claramente que o desafio também se coloca na opção de modelos de formação capazes e inovadores, que respondam às necessidades dos profissionais e das organizações. A investigação tem estabelecido uma relação positiva entre formação e o desempenho, considerando que, quando é realizada no local de trabalho proporciona uma visão mais completa e abrangente do profissional sobre o seu trabalho (Shah, Shad, & Abbas, 2014).

A formação *on the job* é valorizada pela flexibilidade que a caracteriza, face ao espaço, ao tempo, aos profissionais e à disponibilidade do formador (Pastore. & Pompili., 2020). Esta tem quatro fatores pela qual pauta o seu sucesso: (1) *formando* – explanação dos conceitos do trabalho, dando pistas da integração e relevância do mesmo; (2) *descrição das atividades* - explicar as causas, as consequências e os resultados. Importa detalhar como, porque, onde quando, e com quem fazer. Esta informação orienta a execução das atividades, demonstrando e permitindo ao formando a sua replicação; (3) *Desempenho do formando* – são realizadas as atividades previstas sob a supervisão do formador, permitindo verificar a *performance* do formando; (4) *acompanhamento sistemático* permite ao formando a consolidação das aprendizagens.

O contexto real de trabalho é o cenário de formação que permite adquirir competências sem interrupção da atividade laboral (Caetano., 2008). Naturalmente, este contexto envolve momentos de angústia, medo e maior lentidão na execução das tarefas,

mas também propicia respostas imediatas para problemas imediatos, contribuindo assim para aumentar, nos profissionais, a sua autoestima, adaptabilidade e a capacidade de decisão (Kiwunuka, Miiro, Matsiko, & Nkalubo, 2020). Esta metodologia permite também encontrar, nos recursos humanos internos, resposta para as necessidades de formação, sabendo que essa decisão desencadeia nos profissionais melhores canais de comunicação, aumentando a discussão enriquecedora dos conteúdos. Contudo, esta realidade não pode ser confundida com a alocação de um novo profissional a um posto de trabalho, através da qual um colega mais velho ensina como fazer (Caetano., 2008). A formação *on the job* assume importância na valorização dos profissionais permitindo ganhos de eficácia e de eficiência (Chalterjee, Pereira, & Sarkar, 2018). Também De Grip e Sauermann (2013) reforçaram a importância da formação como uma ferramenta de gestão estratégica, com ganhos para as organizações e colaboradores.

Desta forma, pode afirmar-se que, a formação *on the job* incorpora um conjunto de vantagens para todos os atores envolvidos no processo. Kyunga (2021) sugeriu que a formação no local de trabalho é positiva e significativa para a inovação das organizações. Esta inovação permite, por sua vez, melhorar a produtividade e a satisfação no trabalho. A formação em contexto real de trabalho é um passo importante para garantir condições para uma resposta adequada e célere face a situações diferentes e geradoras de ansiedade, medo e angústia, como a crise pandémica da COVID-19 (Liang, Chen, Zheng, & Liu, 2020). Estas soluções podem encontrar resposta no conhecimento e aquisição de competências técnicas, desenvolvidas na formação *on the job*, que as organizações propõem aos seus profissionais. As qualificações destes agregam o conhecimento, a capacidade de fazer, as habilidades individuais e coletivas numa perspetiva dinâmica, para serem mobilizadas internamente de acordo com as necessidades.

Como tal, apostar na formação, é apostar nas pessoas, nas respostas estruturadas e recheadas de conhecimentos capazes de fazerem a diferença na resolução de situações inesperadas e adversas decorrentes do trabalho. Assim, importa delinear a formação com um conjunto de procedimentos sistemáticos que conduzem à operacionalização da mesma, independentemente da metodologia a utilizar (Cartaxo, Manfroi, & Santos, 2012). Mesmo definindo à priori as necessidades formativas, há inúmeras situações promotoras de formação, como a integração de novos elementos na equipa e a transferência de serviço entre os diferentes profissionais, revelando-se muito eficientes no momento, e que não devem ser menosprezadas no contexto organizacional

2.2 - Formação *on the job* não estruturada

A importância da relação entre a formação e o mundo do trabalho, tem sido reconhecida por investigadores, que têm criado instrumentos para a definir, realizar e avaliar (Bernardes, 2008). A formação não estruturada foge aos preceitos organizacionais, mas não aos conteúdos, ou objetivos.

A mobilização interna de profissionais para outras funções, a admissão de novos trabalhadores e o aumento do desempenho são processos que, frequentemente, recorrem a este tipo de formação: *on the job* não estruturada (Noe, 2006). As organizações quando recorrem a esta formação, estão focadas no presente, e não no futuro, ou seja, estão preocupadas em proporcionar a integração do novo profissional, e não com o desempenho a médio ou longo prazo, correndo o risco de originar lacunas que podem comprometer o coletivo (Kiwanuka, et al, 2020). Alguns autores reforçaram que a formação não planeada carece de critérios, de organização e, raramente, se revela eficiente (Rothwell & Kazanas, 2004). Contudo, o recurso a este tipo de formações é frequente porque é uma solução mais económica, imediata e prática (Nguyen, Nguyen, Tran, Le, & Vu, 2021). Nesta lógica, a cultura organizacional revê-se nesta formação porque acredita que o conhecimento consolidado na organização pode ser uma base fundamental para o seu sucesso, independentemente de não ser estruturada (Toscano & Ferreira, 2011).

Habitualmente, a formação *on-the-job* não estruturada caracteriza-se por ser mais informal, não estar definida no plano de formação, e ser ministrada pelas chefias, colegas com mais experiência ou com maior conhecimento sobre a temática laboral (Graça & Caetano, 2009). O colaborador responsável por ministrar a formação ao novo colega, irá fazê-lo de acordo com o seu tempo, ritmo, vontade, humor e a sua interpretação do conteúdo funcional. Logo, a aprendizagem do novo colaborador dependerá do processo tentativa e erro, e da observação. O feedback do formador é um elemento-chave para a aprendizagem, contudo na formação não estruturada, pode não existir, ou ser pouco claro, condicionando negativamente todo o processo (Kiwanuka, et al, 2020).

Para que a formação *on the job* contribua para o desenvolvimento, as organizações não podem ficar à mercê da vontade da transmissão de conhecimentos entre profissionais. A robustez da formação é um critério aplicado através de planos de formação que respondam às necessidades dos profissionais (Silva, 2007), no qual o planeamento alinha o foco entre o saber ser e saber fazer.

2.3 – Formação *on the job* estruturada

A formação estruturada ambiciona responder ao desafio de tornar as organizações mais eficientes através do alinhamento das necessidades individuais e organizacionais (Barron, Black, & Loewenstein, 1989). O envolvimento de todos na identificação e resolução de problemas decorrentes do trabalho, torna a organização mais eficiente na prossecução dos objetivos (Hidayat & Budiartma, 2018). Desta forma planejar a formação é assegurar o desenvolvimento estratégico, com o contributo de todos. Isso implica conceber o *design*, definir objetivos, preparar, e avaliar o processo formativo para garantir o sucesso (Graça & Caetano, 2009). Outros autores reiteraram a importância do planeamento da formação, identificando três aspetos cruciais: o diagnóstico de necessidades, o desenvolvimento da formação e a sua avaliação (Taylor & O'Driscoll, 1998). Uma análise minuciosa dos objetivos a atingir com a formação, que plano traçar, a quem o dirigir e como fazê-lo, são fatores cruciais para o desenho de ações de formação que, devem ir para além do tempo de duração da formação, como garantia da consolidação das aprendizagens, a longo prazo (Huang, 2019). Definir objetivos é um requisito da organização, e não do formador, muito embora, haja a possibilidade de ajustes no decorrer da formação, pois são processos dinâmicos (Hidayat & Budiartma, 2018).

As organizações que aprendem com os seus profissionais e com as dinâmicas do trabalho, tendem a ser criteriosas no planeamento para garantir que os formadores tenham os conhecimentos, a experiência e a flexibilidade de adaptação necessária para o crescimento dos formandos. Os profissionais revêm-se na organização, quando os são envolvidos nos projetos, sendo um exemplo disso, a formação *on the job*. Estes projetos são uma oportunidade para o desenvolvimento de competências, revelam preocupação por parte da organização, contribuem para o aumento da motivação e consolidam o compromisso com a organização e com os pares (Nguyen, et al, 2021). A formação conduzida no local de trabalho influencia positivamente a eficácia no trabalho e enfatiza o reconhecimento da organização pelas pessoas (Blume & Olenick, 2017).

Vários investigadores dedicaram atenção à formação *on the job* estruturada e identificaram alguns princípios que fundamentam a sua utilização, em detrimento da não estruturada (Noe, 2006; Blume & Olenick, 2017). Assim, a formação estruturada: (1) permite reduzir o período não produtivo dos novos profissionais; (2) diminui a ansiedade

dos profissionais e reduz os efeitos de rotatividade e *turnover*; (3) facilita a recolha de informação importante sobre as competências e *skills* dos colaboradores; (4) pode ajudar os profissionais a encontrar a melhor forma de superar as suas dificuldades; (5) pode orientar a organização para a qualidade do serviço prestado ao cliente; (6) é um meio de promover continuamente a qualidade do serviço (Noe, 2006; Blume & Olenick, 2017).

Como tal, o desenvolvimento pessoal é paralelo ao crescimento organizacional como resultado do processo formativo estruturado. Neste sentido, salienta-se que o investimento, não é só financeiro, mas também nas pessoas, realçando o tempo e disponibilidade das partes envolvidas. Logo, a formação bem planeada e estruturada trará vantagens competitivas à organização e aos seus profissionais (Toscano & Ferreira, 2011). A formação estruturada enquadra-se nos métodos ativos de aprendizagens, que se caracterizam por envolver ativamente os formandos no processo, permitindo o desenvolvimento de competências específicas. Lewis (2005) mostrou que os métodos ativos são cruciais para a transferência das competências e comportamentos, desenvolvidos em formação, para o trabalho, balizados por fatores interpessoais inerentes ao local de trabalho.

A formação em contexto real de trabalho reveste-se de grande importância dadas as contingências que atualmente vivemos. As dificuldades e as restrições orçamentais das organizações encontram, nesta formação, uma resposta dirigida capaz de fazer a diferença na vida dos intervenientes.

3 – TRANSFERÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS

A aquisição e atualização de conhecimentos, técnicas e competências são fundamentais para que os colaboradores respondam eficientemente às exigências do trabalho. A necessidade da formação é inquestionável, para os profissionais e para as equipes. Contudo, a diferença na apreensão do conhecimento e das técnicas geradas pela formação, é questionável. Emerge desta dialética da formação, e aplicabilidade no local de trabalho, a análise da transferência das aprendizagens. A formação só fará a diferença no crescimento pessoal, profissional e organizacional se os conhecimentos adquiridos forem transferidos para o local de trabalho e permitirem melhorar o desempenho. A frequência da formação por si só, não garante a transferência das competências adquiridas, ainda que a formação em contexto real de trabalho, seja a que, por excelência, permite em tempo real, a aplicação e retenção dos conhecimentos (Tho, 2017). A formação *on the job* inclui atividades reais e imediatas no local de trabalho permitindo resultados mais eficazes na assimilação e retenção dos conhecimentos e competências (Ibidunni, Kolawole, Olokundun, & Ogbari, 2020). Consequentemente a transferência dos mesmos para o desempenho da função, é imediata (Noe, 2006). A problemática da transferência das aprendizagens tem sido estudada sob diferentes perspectivas, mas com o mesmo objetivo, identificar os fatores que a influenciam de forma positiva, negativa ou neutra (Descy & Tessaring, 2006).

Com o objetivo de clarificar o conceito de transferência das aprendizagens, Burke e Hutchins (2007) afirmaram que a transferência caracteriza-se pela aplicabilidade dos conhecimentos, das competências, das técnicas e dos comportamentos adquiridos na formação, para o contexto real de trabalho, durante um período específico de tempo. Por outro lado, esta transferência deve refletir alterações comportamentais adquiridas na formação e, em consequência da mesma (Velada., 2007). Sempre que a formação fomenta a alteração de comportamentos, atitudes e conhecimentos no trabalho, há uma transferência efetiva das aprendizagens, contribuindo para o crescimento profissional e organizacional. Desta forma, a transferência das aprendizagens relaciona-se com o grau em que os profissionais aplicam de forma efetiva (Grohmann & Kauffeld, 2013) e contínua, no contexto de trabalho, os conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes desenvolvidos na formação (Yusof, 2012).

A transferência de aprendizagem é um conceito multidimensional que exige um olhar com diferentes perspectivas. Olhar para a transferência das aprendizagens apenas como a mera aplicabilidade de conhecimentos, é uma visão limitada do conceito, excluindo as influências do meio ambiente, da formação e dos formandos, nos processos de consolidação do conhecimento e competências adquiridas. É através desta transferência, que os profissionais se transformam e se tornam em profissionais mais críticos do seu desempenho. Bates et al., (2000) defenderam o conceito de transferência, como a medida através da qual os conhecimentos adquiridos na formação, são alocados ao local de trabalho. Esta visão de medida sugere que a transferência pode ser avaliada (Bates, Seyler, & Carvalho, 2000). Esta avaliação pressupõe um conhecimento de todos os intervenientes e uma análise exaustiva da transferência. Wexley e Latham, (2002) e Cheng e Hampson (2008). sugeriram que a análise da transferência, deve ser classificada em três dimensões: positiva, negativa e neutra. A transferência é positiva quando a formação produz um incremento no desempenho dos profissionais. Em oposição, quando ocorre um declínio no desempenho, a transferência diz-se negativa. Por outro lado, a manutenção do desempenho reflete uma transferência nula ou neutra. Esta relação entre aprendizagem e desempenho, reflete a efetividade da transferência da aprendizagem. O desempenho assume um papel indicador da transferência da aprendizagem, sendo que é facilitador quando estamos perante uma transferência positiva, e é inibidor, quando estamos face a uma transferência negativa. Quando não influencia, adjectiva-se a transferência de nula (Gessler & Hinriches, 2015). A aprendizagem e a respetiva transferência dependem da formação e do contexto (Gessler & Hinriches, 2015). O mesmo será afirmar que as aprendizagens configuram um contexto real de trabalho, uma formação dirigida, e os profissionais, e desta tríade emana a transferência de aprendizagem.

Assim, a transferência da aprendizagem deve ser considerada como uma transformação do conhecimento, relacionada com o contexto (de aprendizagem e de trabalho) e com os recursos dele provenientes (Gessler & Hinriches, 2015). Na literatura, a transferência das aprendizagens consubstancia duas dimensões: a dimensão temporal que relaciona o início da transferência *versus* a durabilidade da mesma, e a dimensão geral que inclui a transferência próxima e distante (Laker, 1990). Segundo Laker (1990), a transferência próxima são situações reais de trabalho exemplificadas na formação. Por outro lado, a transferência distante ocorre se as aprendizagens em formação, são diferentes

do contexto real de trabalho do formando. Se o foco é nos resultados, então a transferência próxima conduz a um melhor desempenho, ao invés da transferência distante, na qual os resultados são mais tardios (Holton & Baldwin, 2000).

Para explicar os processos de transferência de aprendizagens Koslowski (2000) classificou como horizontal, quando os profissionais adquirem formação e a transferem para o seu local de trabalho, ou vertical quando ocorre a transmissão do conhecimento da esfera individual para a de equipa.

A transferência de aprendizagens vertical também ocorre sempre que uma competência concorre para a aquisição de uma outra, com maior diferenciação e complexidade, enquanto a transferência lateral espelha a aquisição de novas competências, muito embora o nível de complexidade seja similar (Gagne, 1970). É expectável e desejável que o conhecimento adquirido, através da formação, seja colocado à prova no local de trabalho. No entanto, a transferência das aprendizagens é influenciada e influencia diferentes aspetos que se relacionam, com a formação, com os formandos e com a organização.

3.1– Modelos de transferência

Analisar os fatores promotores ou inibidores da transferência das aprendizagens representa um desafio para os decisores e investigadores. Conhecer o processo de transferências das aprendizagens é conhecer a eficácia das mesmas, os contextos mais favoráveis e os resultados decorrentes da mesma. Na literatura, há duas linhas de investigação que procuraram explicar o sucesso da transferência das aprendizagens: uma orientada para os *resultados* (e.g., Kirkpatrick, 1996) e outra para os *processos* (Holton et al., 2000).

Modelos de resultados

Um dos modelos de avaliação da transferência das aprendizagens baseada nos resultados, foi desenvolvido por Kirkpatrick (1996). Este propôs quatro dimensões para avaliar a transferência. O objetivo era medir a reação dos profissionais ao programa formativo, a sua aprendizagem durante esse processo, o comportamento que é influenciado nesse contexto e os resultados que ocorrem na sequência dessa formação (Kirkpatrick.D., 1996). A avaliação da reação dos formandos é um registo importante na decisão top-down, na hora de planear e escolher a formação, e por outro lado é um fator

motivacional para a aprendizagem pelos profissionais. A segunda dimensão mede a aprendizagem, os conhecimentos adquiridos, através da avaliação das competências e das atitudes modificadas, em virtude da frequência da formação. A terceira dimensão analisa em que medida a formação conduziu a alterações do comportamento no trabalho. Por fim, a avaliação de resultados procura medir ganhos decorrentes da formação que reflitam o aumento da produtividade, efetividade e padrões de qualidade (Figura 1).

level	evaluation type (what is measured)	evaluation description and characteristics	examples of evaluation tools and methods	relevance and practicability
1	reaction	<ul style="list-style-type: none"> reaction evaluation is how the delegates felt about the training or learning experience 	<ul style="list-style-type: none"> eg., 'happy sheets', feedback forms also verbal reaction, post-training surveys or questionnaires 	<ul style="list-style-type: none"> quick and very easy to obtain not expensive to gather or to analyse
2	learning	<ul style="list-style-type: none"> learning evaluation is the measurement of the increase in knowledge - before and after 	<ul style="list-style-type: none"> typically assessments or tests before and after the training interview or observation can also be used 	<ul style="list-style-type: none"> relatively simple to set up; clear-cut for quantifiable skills less easy for complex learning
3	behaviour	<ul style="list-style-type: none"> behaviour evaluation is the extent of applied learning back on the job - implementation 	<ul style="list-style-type: none"> observation and interview over time are required to assess change, relevance of change, and sustainability of change 	<ul style="list-style-type: none"> measurement of behaviour change typically requires cooperation and skill of line-managers
4	results	<ul style="list-style-type: none"> results evaluation is the effect on the business or environment by the trainee 	<ul style="list-style-type: none"> measures are already in place via normal management systems and reporting - the challenge is to relate to the trainee 	<ul style="list-style-type: none"> individually not difficult; unlike whole organisation process must attribute clear accountabilities

Figura 1 Modelo de Avaliação e Pesquisa de Recursos Humanos. Fonte: Kirkpatrick, 1996

Modelos de processo

Similarmente, Baldwin e Ford (1988) propuseram outro modelo que integra outros elementos que explicam a transferência das aprendizagens. Este modelo tem uma visão dinâmica do processo, identificando as características dos profissionais, alvos de formação (a sua personalidade e motivação), o ambiente de trabalho (permissivo ou obstrutivo para aplicar as aprendizagens e a retenção), e o *design* da formação (Baldwin & Ford, 1988).

Outras abordagens foram descritas na literatura como modelos explicativos do processo de transferência das aprendizagens, mas não adotaram a inter-relação dos diferentes fatores preditores, a avaliação responsiva (Pulley, 1994), onde o foco é nos decisores das organizações, a avaliação do contexto (Ertmer & Newby, 1993) que direciona a avaliação para diferentes contextos, e o inquérito avaliativo (Preskill & Torres, 1999), que foca a avaliação como experiência de aprendizagem por meio do diálogo, reflexão e o desafio perante uma panóplia de oportunidades de aprendizagem (Kraiger, Ford, & Salas, 1993).

Outro modelo foi desenvolvido por Chen e Ho (2001), e realçou a importância, no processo de transferência, da motivação que antecede a formação, a aprendizagem, o desempenho da formação e as consequências da transferência. Para os autores, a transferência só ocorre, se os formandos tiverem a predisposição para conhecer o material apresentado na formação, e que aprendam o conteúdo da mesma.

O Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem, designado por Learning Transfer System Inventory (LTSI), foi desenvolvido por Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1996), e mais tarde actualizado por Holton, Bates e Ruona, 2000. O LTSI trouxe para a discussão uma abordagem que preencheu uma lacuna existente na avaliação da aprendizagem e nos factores que influenciam a transferência da mesma, respondendo a alguns anseios das organizações. Para os autores, o LTSI é muito mais que um questionário de investigação, mas um instrumento prático e útil que acrescenta valor na actividade organizacional. O modelo de Holton et al. (2000) propôs três dimensões de transferência das aprendizagens: o *design* da formação, características dos formandos e o ambiente de trabalho, operacionalizadas como *aprendizagem*, *desempenho individual e organizacional* (Figura 2).

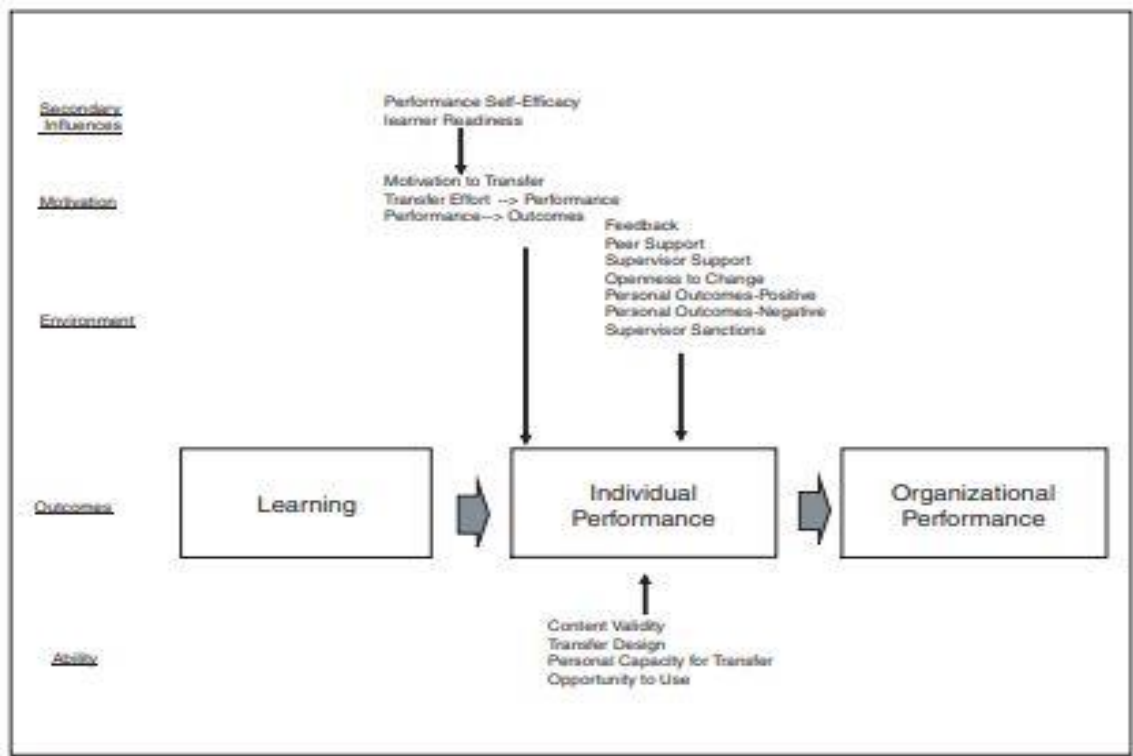


Figura 2 Dimensões do Modelo de Transferência das Aprendizagens Fonte: Holton, 2005.

Este modelo, o LTSI, propôs que a relação entre os preditores e a transferência das aprendizagens, era influenciada por 16 fatores, distribuídos por quatro dimensões: (1) *capacidade para utilizar o conhecimento e competência*; (2) *motivação para mobilizar o conhecimento*, (3) *competências* e (4) *características dos formandos*.

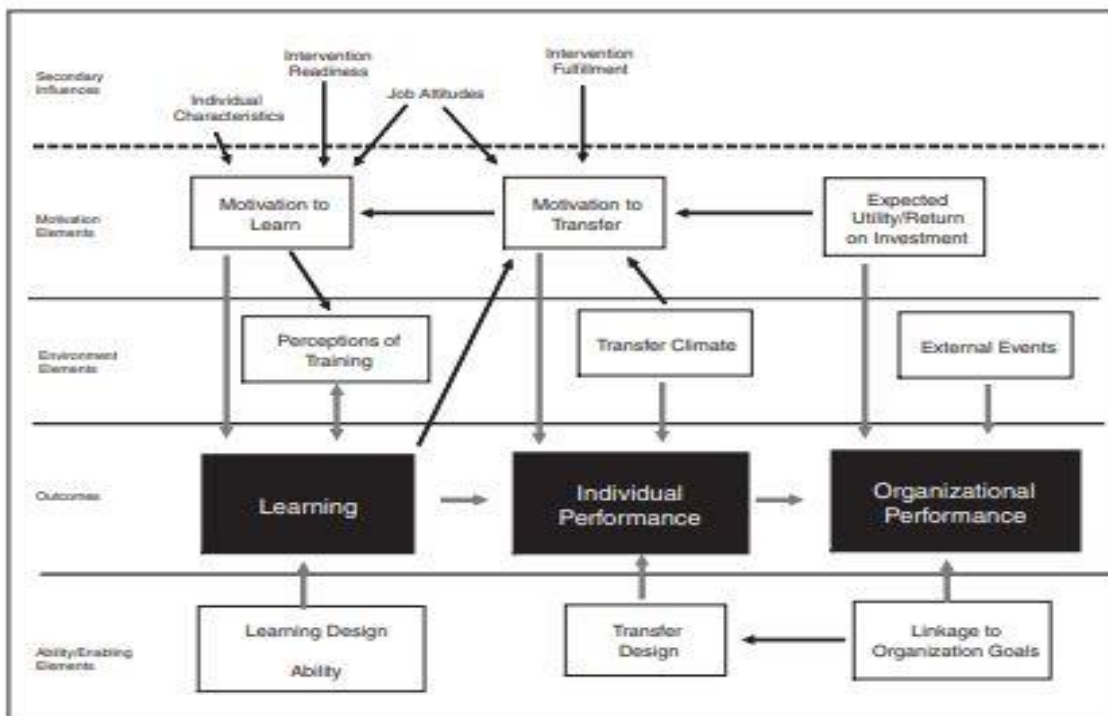


Figura 3 Modelo de Avaliação e Pesquisa de Recursos Humanos Fonte: Holton, 2005.

Mais tarde, Holton (2005) identificou algumas limitações ao modelo inicial, nomeadamente a impossibilidade para uma avaliação inicial de recursos humanos, por não existirem ferramentas de medida para a maioria dos constructos. Por estes motivos, o autor apresentou uma reestruturação do modelo, especificando constructos que deveriam ser avaliados em cada uma das categorias conceptuais propostas (Passmore & Velez, 2012) dando origem a um novo desenho conceptual do modelo original (Figura 3).

Assim, as abordagens no *processo* de transferência das aprendizagens procuram explicar o processo, alinhando três fatores: *formação, formando e organização*. A ideia geral é que, há muitos fatores que interferem no processo de transferência, que nem sempre é linear.

3.2– Learning Transfer System Inventory (LTSI)

Este instrumento serve para medir a transferência das aprendizagens consubstanciadas em dois domínios: formação específica e organização num todo. O LTSI assenta nos pressupostos do modelo de avaliação da formação, proposto por Holton, em 1996, dicotomizado em fatores diretos e indiretos. Os fatores diretos envolvem a motivação, ambiente e capacidade, e os indiretos englobam os fatores motivacionais,

atitude no trabalho, traços de personalidade por influência indireta. O LTSI tenta despertar, nos profissionais, uma análise crítica do seu desempenho, ao incluir itens para capturar a sua percepção.

O LTSI inclui 112 itens que representam 16 constructos: nove retirados da primeira versão, e sete escalas adicionais. Este encontra-se dividido em dois constructos diferentes: o primeiro (escalas específicas de formação) contém 76 itens de transferência da formação que representam 11 fatores, preparação dos formandos, motivação para transferir, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, capacidade pessoal para transferir, suporte dos pares, suporte da chefia/supervisor, sanções da chefia/supervisor, percepção de validade de conteúdo, design de transferência e oportunidade para utilizar a formação; o segundo (escalas gerais de formação) é composto por 36 itens que representam cinco fatores, esforço de transferência- expectativas de desempenho, desempenho-expectativa de resultados, auto-eficácia de desempenho e feedback de desempenho. Contudo, a sua aplicabilidade levantou algumas dúvidas, por apresentar baixa consistência interna. Desta forma os autores reconstruíram a primeira versão, acrescentando 21 itens (Holton & Bates, 2002).

A versão portuguesa foi traduzida e validada por Velada, em 2007. Esta versão inclui 89 itens de resposta fechada (escala tipo Likert de cinco pontos: 1 - discordo totalmente; 5 - concordo totalmente), divididos em duas áreas - específica e geral - agrupados em 17 indicadores, 12 referentes ao domínio específico e cinco para o domínio geral (Velada., 2007). Para medir a transferência das aprendizagens, de uma formação específica, o LTSI tem 12 fatores medidos através de 63 itens, que compõem a primeira parte do questionário (ver Tabela 1). A análise dos fatores da transferência da formação, em termos gerais, obtém-se através de cinco fatores adicionais, medidos através de 26 itens, que compõem a parte final do questionário (ver Tabela 2).

Tabela 1

Fatores do Domínio Específico da Formação do LSTI

DOMINIO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO
FATORES
1 – PREPARAÇÃO PREVIA DOS FORMANDOS
2 – MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR
3 – <i>OUTCOMES</i> PESSOAIS POSITIVOS
4 – <i>OUTCOMES</i> PESSOAIS NEGATIVOS
5 – CAPACIDADE PESSOAL PARA TRANSFERIR
6 – SUPORTE DOS PARES
7 – SUPORTE DO SUPERVISOR
8 – SANÇÕES DO SUPERVISOR
9 – PERCEPÇÃO DA VALIDADE DO CONTEÚDO
10 – <i>DESIGN</i> DE TRANSFERÊNCIA
11 – OPORTUNIDADE PARA UTILIZAR A FORMAÇÃO

Nota: Domínios da formação, adaptado de Velada 2017

Tabela 2

Fatores do Domínio Geral da Formação do LSTI

DOMINIO GERAL DA FORMAÇÃO
FATORES
12 – ESFORÇO DE TRANSFERÊNCIA – EXPECTATIVAS DO DESEMPENHO
13 – DESEMPENHO – EXPECTATIVAS DOS RESULTADOS
14 – RESISTÊNCIA /ABERTURA À MUDANÇA
15 – AUTO-EFICÁCIA DE DESEMPENHO
16 – <i>FEEDBACK</i> DO DESEMPENHO

Nota: Domínio Geral da formação, adaptado de Velada 2017

4 – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A avaliação da formação incorpora um processo organizado, desenvolvido pelas organizações, que se inicia com o levantamento de necessidades expressas pelos profissionais sobre a formação que necessitam. Este processo permite analisar, em que medida, formandos conseguem implementar, no local de trabalho, o conhecimento, as técnicas e habilidades aprendidas (Pastore. & Pompili., 2020). A avaliação da formação consiste em atribuir um valor ao processo desenvolvido, e quantificar no trabalho, a eficácia do mesmo. As organizações encontram na avaliação um enorme desafio, uma vez que é um processo de difícil objetividade (Zeng, Su, Huang, Gu, & Zhang, 2021).

Kirkpatrick (2007) sugeriu que a formação deve ser avaliada pois permite (1) equacionar se a formação deve ter continuidade no design proposto; (2) adequar a formação para que o retorno seja efetivo e identificar fatores que impeçam o processo de aprendizagem; (3) garantir a conformidade da formação com o esperado, e assim garantir a sua eficiência; (4) maximizar o valor da formação, ou seja, garantir que a formação, por si só, é agregadora de valor e, dessa forma, deverá gerar também; (5) alinhar a formação com a estratégia organizacional, desta forma o processo formativo terá em conta as expectativas e os currículos dos intervenientes, e (6) demonstrar o valor da formação e a sua adequabilidade, realçando que é promotora de valor contribuindo para comportamentos, conhecimentos e aptidões críticas da função (Kirkpatrick, 2007).

De acordo com Bramley (2003), existem três objetivos de avaliação: (1) *feedback* sobre a eficácia da formação; (2) *controlo* sobre a oferta da formação, e; (3) *intervenção* nos processos organizacionais que afetam a formação.

A literatura sobre a avaliação da formação tem oferecido, ao longo dos anos, diferentes modelos que avaliam a formação (Tamkim, Yarnall, & Kerrin, 2002). O modelo desenvolvido por Kirkpatrick (1996) é o mais utilizado, pois é um modelo muito útil para enquadrar como a avaliação pode ser feita (Tamkim, et al, 2002).

Como mencionado anteriormente, o modelo de avaliação de Kirkpatrick (1996) organiza-se em quatro níveis, numa sequência lógica, sendo dois níveis relacionados com os formandos (nível 1, avaliação das reações e nível 2, avaliação das aprendizagens), e dois com a formação (nível 3, avaliação dos comportamentos e nível 4, avaliação do impacto). O nível 1 relaciona-se com as *reações* que os formandos têm face à formação, e pode ser avaliado por questionários relativamente à formação, nomeadamente, o conteúdo, os

aspectos positivos, negativos e a melhorar. O nível 2 corresponde à *avaliação das aprendizagens*, e tem como objetivo determinar que habilidades, técnicas, aptidões e conhecimentos foram desenvolvidos na formação. Esta avaliação é um processo mais complexo, comparativamente ao nível 1. Os instrumentos baseiam-se em testes escritos e de desempenho. Os segundos requerem a demonstração de comportamentos aprendidos por parte dos formandos através da realização de exercícios práticos. A avaliação do *comportamento*, no nível 3, procura identificar mudanças comportamentais no local de trabalho, após a formação, isto é a *transferência das aprendizagens*. Pretende-se, neste nível, avaliar os ganhos obtidos através da formação, i.e., comportamentos assumidos no trabalho, que irão influenciar positivamente o desempenho. Neste nível, a avaliação é um processo complexo, suportado através da observação da eficiência no trabalho. Podem ainda ser recolhidas as perceções do próprio, das chefias e dos pares, acerca da aplicação das aprendizagens, efetuadas pelos participantes, na ação de formação. O nível 4 avalia os *resultados pós-formação*, enquanto retorno do investimento da organização (Kirkpatrick, 2007). O modelo é de fácil utilização, e permite definir e organizar a formação nas organizações (Alliger & Janak, 1989), contudo envolve um processo complexo de avaliar.

5 – O TERCEIRO SETOR

O conceito de terceiro setor é muito abrangente, e congrega diferentes organizações, pessoas e grupos da sociedade civil. A aproximação do estado, à população, é operacionalizada pelas instituições que constituem o terceiro setor, nomeadamente, Santas Casas da Misericórdia, Instituições Particulares de Solidariedade social, Organizações sem Fins Lucrativos, entre outras. No século XX, a importância deste setor assumiu clara evidência, decorrente das modificações na sociedade, que procuram respostas, que vão além do Estado. Esta emergência do terceiro setor, deveu-se, essencialmente aos, cada vez maiores, problemas que a sociedade enfrenta e com a “emergência de iniciativas e experiências revolucionárias, no contexto da designada “questão social” e de hegemonização dos ideais liberais em termos económicos e políticos” (Quintão, 2011, p. 8). À luz da União Europeia, Portugal encontra-se em terceiro lugar, em termos da importância económica do terceiro setor (Sousa, 2012).

Este setor é determinante na economia do País, sendo que, em 2016, tinha nas diferentes organizações sociais, mais de 70.000 postos de trabalho (INE, 2021). No mesmo ano, o Valor Acrescentado Bruto (VAB) da Economia Social representou 3% do VAB da economia, tendo aumentado 14.6%, em termos nominais, face a 2013 (INE, 2021). Este crescimento foi superior ao observado, no conjunto da economia (8.3%), no mesmo período (INE, 2021). Esta visibilidade económica aleada às respostas dos problemas dos cidadãos, colocou o terceiro setor no topo da agenda político/social, numa procura conjunta de soluções. A importância do terceiro setor, extravasa a questão económica e apresenta um incremento de valorização da sua atuação, em diferentes momentos da sociedade portuguesa.

A atual crise gerada pela pandemia COVID-19, deve ser analisada como uma oportunidade para gerar inovação social, na procura de novos modelos de serviços e de resposta aos problemas reais da sociedade, decorrentes da crise. São necessárias respostas que mobilizem os atores do terceiro setor, capazes de criar valor com partilha de conhecimento, boas práticas e uma panóplia de respostas assentes na evidência científica. As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são, por natureza, os parceiros que historicamente se aliam na procura de respostas aos problemas das populações mais vulneráveis (Rito, Pereira, Figueiredo, Cotrim, & Simões, 2020).

5.1 – As IPSS

As Instituições Particulares de Solidariedade Social são uma realidade da vida portuguesa, com vários séculos de existência, pintando todo o mapa do país com a sua presença. Através destas organizações, o Estado chamou a si, a proteção social dos cidadãos, operacionalizando-o através de acordos de cooperação. Na sua génese, as IPSS's são reconhecidas pela proximidade aos cidadãos mais vulneráveis, com necessidade de proteção social, podendo-se afirmar que assumem um papel cooperante com o Estado e com a sociedade civil (Rito, et al, 2020).

A cada dia, os desafios aumentam para as IPSS's que são chamadas a dar respostas diferenciadoras, em momentos de crise, catástrofe e de clivagens sociais acentuadas (Almeida, Barata, & Daniel, 2021). O grande desafio das IPSS é, continuarem a responder às necessidades sociais, antigas e novas (Sousa, 2012). Estas organizações assentam em processos dinâmicos organizados para combater a exclusão social, a pobreza, o abandono e de aliados das famílias na nobre atividade CUIDAR (Almeida, et al, 2021).

A população alvo destas organizações, são os idosos, residentes em residenciais, com internamento, chamadas de Lar e, recentemente, Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI), que procuram, através das suas equipas multidisciplinares, abordagens mais participativas e holísticas (Rito, et al., 2020). A pandemia COVID-19, veio desafiar estas instituições, na sua organização, resposta e cuidados dirigidos aos seus residentes. A Direção Geral de Saúde considerou, através das diferentes orientações, os idosos como população vulnerável ao vírus, sars-cov-2 e, desta forma, emanou indicações de atuação para prevenção e contenção da doença.

O ano de 2020, iniciou um quadro de crise sanitária, social e económica inigualável. A população mais vulnerável ficou à mercê do vírus, e as IPSS's reinventaram-se para responder de forma cabal à proteção dos seus residentes. O Distrito de Portalegre, é considerado território de Baixa Densidade (CIC, 2021), caracteriza-se por elevado índice de envelhecimento, registado nos censos de 2011, de 178.9 (Pordata, 2021), e é traduzido pela presença forte de Instituições Particulares de Solidariedade Social, para cuidar dessa população envelhecida. Das 97 ERPIs do Distrito, foram registados 40 surtos de COVID-19 entre dezembro de 2020 e fevereiro de 2021, desafiando os planos de contingência elaborados, e conduzindo a momentos de medo paralisante, fruto da falta de formação em contexto real de trabalho.

6 – QUADRO CONCEPTUAL DE REFERÊNCIA

A formação tem sido uma aposta das IPSS's na capacitação dos seus profissionais dotando-os de ferramentas e competências para o exercício de cuidar, sob a chancela da excelência. A consolidação do conhecimento, através da formação em contexto real de trabalho, traduz a valorização tridimensional, organização, profissionais e plano formativo (Alan, Saks, & Burke, 2012) .

Este estudo, tem nas IPSS's do Distrito de Portalegre, a sua unidade de análise, severamente atingidas pelos surtos de COVID-19 e, que foram alvo de formação em contexto real de trabalho. Este estudo teve uma componente exploratória, descritiva que visou identificar (1) os fatores que promovem a transferência do conhecimento para o trabalho (2) e os fatores que estimulam a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandémica. Contudo, este estudo teve também uma natureza relacional cujo objetivo foi analisar o papel mediador da motivação para transferir o conhecimento (3) na relação entre a perceção de suporte das chefias, e dos colegas, e o desempenho, e (4) e na relação entre a adaptabilidade e o desempenho.

No modelo de Holton (1996, 2005), a motivação para transferir tem uma influência direta na transferência da formação. Tendo em conta que todos os formandos, quando terminam a formação possuem diferentes níveis de motivação, é esse grau de motivação que vai determinar a aplicação, ou não, da formação no local de trabalho. Embora pareça evidente a influência da motivação para transferir os conteúdos adquiridos na formação, ainda são poucos os estudos que demonstraram empiricamente esta relação (Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997). Por outro lado, a literatura tem demonstrado o papel do suporte social (chefias e pares) na transferência do conhecimento para o trabalho. O suporte das chefias e dos pares pode ser encontrado em comportamentos de apreciação, encorajamento, feedback, empowerment, reconhecimento e paciência com os colegas que tentam aplicar a formação no trabalho. É expectável que este tipo de suporte tenha mais relevância em contextos de trabalho que organizam os recursos humanos por equipas, refletindo uma interdependência entre colegas e chefias diretas (Bates, Seyler, & Carvalho, 2000). Por exemplo, Iqbal e Dastgeer (2017) mostraram que a motivação para transferir era um mediador da relação entre a autoeficácia e a transferência das aprendizagens (Iqbal & Dastgeer, 2017). Similarmente, Brinkerhoff e Montesino (1995)

mostraram que o suporte das chefias aumentava a transferência do conhecimento aprendido em contexto de formação. Também Facticeau et al. (1995) evidenciaram o papel do apoio das chefias sobre a motivação para a transferência das aprendizagens para o trabalho. Grossman e Salas, em 2011, e Martins et al., em 2019, mostraram que o suporte das chefias e dos pares eram preditores positivo na motivação para transferir as aprendizagens para o trabalho. Por outro lado, Seyler et al. (1998) mostraram que o suporte dos pares influenciava mais a motivação para transferir do que o suporte do supervisor. Uma meta-análise realizada por Reinhold, Gegenfurtner, Lewalter, em 2018, evidenciou que o suporte dos colegas é o preditor maior forte para a transferência das aprendizagens para o trabalho.

Como tal, com base na literatura atrás mencionada, definiram-se as seguintes hipóteses (ver Figura 4):

H1. A motivação para transferir o conhecimento medeia a relação entre a a percepção de suporte das chefias e o desempenho.

H2. A motivação para transferir o conhecimento medeia a relação entre a percepção de suporte dos colegas e o desempenho.

Por outro lado, na literatura, a adaptabilidade tem sido frequentemente associada positivamente à transferência da aprendizagem em formação para o trabalho (Ratique, Hameed, & Agha, 2018). A adaptabilidade, ou a capacidade de o indivíduo gerir os seus pensamentos, emoções e comportamentos em resposta a situações novas, incertas e em mudança (Martin, Nejad, Colmar, & Liem, 2012) ajuda-os a lidar com essas mudanças, novidades, e incertezas no contexto de trabalho (Collie, Granziera, Martin, Burns, & Holliman, 2020). A incerteza dos tempos pandémicos que atualmente se vivem, tem sido uma constante, para os profissionais de saúde. Logo, a adaptabilidade pode ser uma característica-chave para fomentar a aprendizagem após a formação *on-the-job*, e consequentemente o desempenho, neste tipo de profissionais. Por exemplo, Tannenbaum e Yukl (1992) mostraram a existência de uma relação positiva entre a adaptabilidade e transferência das aprendizagens para o trabalho. Para os autores, uma das premissas essenciais para que os formandos se sintam motivados para transferir o conteúdo formativo para o trabalho assenta na capacidade de adaptação, por parte dos mesmo. Também Clark, et al (1993) mostraram que os profissionais com maior motivação para transferir as aprendizagens tendem a ser mais adaptáveis e, por conseguinte, obtêm

melhor desempenho. Froehlich e Gegenfurtner, em 2019, evidenciaram que a motivação para transferir é mediadora entre a adaptabilidade e a transferência das aprendizagens. Ou seja, quanto maior for a adaptabilidade, maior é a motivação para transferir as aprendizagens, contribuindo para a competitividade organizacional (Acton & Golden, 2002; Karia & Ahmad, 2000). Assim, com base na literatura, definiu-se a seguinte hipótese:

H3. A motivação para transferir o conhecimento medeia a relação entre a adaptabilidade e o desempenho.

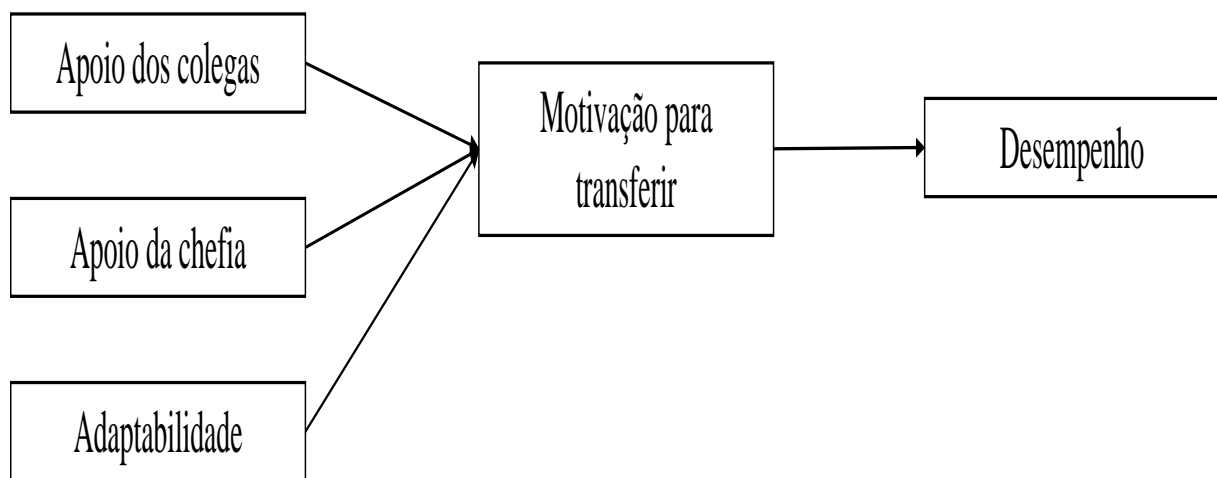


Figura 4 Modelo de Mediação da Motivação para Transferir na Relação entre o Suporte Social e a Adaptabilidade e o Desempenho

6 – MÉTODO

6.1 – Amostra

Do universo dos colaboradores das IPSS's, foi selecionada uma amostra não probabilística, de conveniência, de acordo com o critério de terem tido formação em contexto real de trabalho alusiva ao COVID-19, para aplicação do LTSI. A amostra foi recolhida sem qualquer tipo de restrição ao nível da idade, género ou função desempenhada na instituição.

A amostra deste estudo foi constituída por 291 participantes com idades compreendidas entre os 20 e 66 anos, apresentado, na classe 50-59 anos a maior percentagem de idade dos colaboradores (31.1%), seguida da classe dos 30-39 anos (25.65%). Na categoria profissional dos participantes, 116 possuíam o perfil de auxiliar de ação direta/auxiliar de lar (53%), seguida de enfermeiros (10.5%), ou seja, se considerarmos os dois perfis profissionais, conclui-se que 63.5% eram prestadores de cuidados diretos de saúde e sociais aos utentes das diferentes instituições. Dos 291 participantes, 85% eram d género feminino e 15% género masculino.

6.2 Instrumento de recolha de dados – LTSI

Pese embora o fato de o LTSI conter 89 indicadores, distribuídos por 16 fatores, decidimos, no nosso estudo, utilizar apenas 13 fatores, uma vez que se pretendia explorar em maior detalhe fatores relacionados com o clima e a motivação para transferir as aprendizagens para o local de trabalho, especificamente (1) *clima de transferência da formação* (apoio da chefia; inércia da chefia; apoio dos colegas; resultados pessoais positivos; resultados pessoais negativos; feedback e coaching; resistência à mudança)(ver Tabela 3); (2) motivação para transferir a aprendizagem (motivação para transferir; autoeficácia; expectativas do esforço para transferir – desempenho; expectativas do desempenho – resultados; capacidade pessoal para transferir; oportunidade para transferir) (ver Tabela 4) Os itens do questionário foram avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos, em que “1” corresponde a “discordo completamente” e “5” a “concordo completamente”.

Tabela 3

Fatores e exemplo de indicadores do LSTI, para Avaliar o Clima de Transferência

CLIMA DE TRANSFERÊNCIA	
FATORES	EXEMPLO DE INDICADOR
Apoio da chefia	- A minha chefia encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação.
Inercia da chefia	- A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas aprendidas na formação.
Apoio dos colegas	- Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação.
Resultados pessoais positivos	- É provável que tenha alguns benefícios se utilizar no emprego as técnicas que aprendi recentemente.
Resultados pessoais negativos	- Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação.
Feedback e coaching	- As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho no trabalho.
Resistência à mudança	- As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas.

Tabela 4

Fatores e exemplo de indicadores do LSTI, para Avaliar a Motivação para Transferir a Aprendizagem

MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR A APRENDIZAGEM	
FATORES	EXEMPLO DE INDICADOR
Motivação para transferir	- Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego.
Auto-eficácia	- No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis.
Expectativas do esforço para transferir – desempenho	- Quanto mais eu aplico no meu emprego o que aprendi, melhor eu faço o meu trabalho.
expectativas do desempenho – resultados	- Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas.
capacidade pessoal para transferir	- Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação.
oportunidade para transferir	- Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação.

Procedimento

O questionário foi aplicado online, através do *google forms* e enviado às diretoras técnicas. Era solicitado às mesmas que disponibilizassem o questionário aos profissionais das instituições, alvo da formação em contexto real de trabalho alusiva ao COVID-19. A confidencialidade e o anonimato dos dados foram garantidos a todos os participantes, antes dos mesmos responderem ao questionário. A taxa de resposta foi 100% uma vez que todos os participantes, alvos da formação, responderam ao questionário.

Análise de dados

Primeiro foram analisadas as consistências internas e as análises descritivas das variáveis em estudo, bem como as suas correlações. Posteriormente, para testar as hipóteses, conduziram-se análises de mediação, através do modelo 4 da macro PROCESS (Hayes, 2018), através do qual se recorreu ao método de bootstrapping (5000 vezes) para se obterem os intervalos de confiança e verificar a significância do modelo.

7 – Resultados

Análise da normalidade das variáveis

Para garantir a qualidade dos dados e também da sua confiabilidade realizaram-se várias análises preliminares, procurou-se saber se existiam *outliers*. Foi realizada uma análise fatorial para cada construto e calculada a consistência interna dos respectivos itens.

Para além disso, foi avaliada a normalidade de cada variável e observados os seus respetivos histogramas. Segundo Kline (2011) é possível analisar os desvios em relação à distribuição normal de múltiplas variáveis se os seguintes critérios forem cumpridos: (1) os valores médios não se aproximam demasiado dos valores mínimos e máximos, (2) os valores de assimetria (*skewness*) são inferiores a 3, e os índices de achatamento (*kurtosis*) não excedem o 5. Assim sendo, concluímos que nenhuma variável apresenta desvios grosseiros à distribuição normal.

Posteriormente, e com a finalidade de analisar a consistência interna da escala utilizada e conseqüentemente a fiabilidade do instrumento, foram calculados os Alfas de *Cronbach* de todos os fatores em estudo, tendo em conta as considerações de Pestana & Gageiro. Os autores afirmam que de um modo geral um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70, considerando que valores entre 0,8 e 0.90 são bons (Pestana & Gageiro, 2008).

Estatística descritiva

A tabela 5 apresenta a estatística descritiva, juntamente com as correlações e os índices de consistência interna das variáveis em estudo.

Tabela 5

Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5
1. Motivação transferir	4.62 ^l	.58	(.83)				
2. Suporte chefias	4.18 ^l	.77	.33**	(.78)			
3. Suporte colegas	4.31 ^l	.85	.51**	.31**	(.89)		
4. Desempenho	4.26 ^l	.51	.43**	.33**	.33**	(.85)	
5. Adaptabilidade	4.33 ^l	.58	.40**	.27**	.24**	.74**	(.79)

Nota. $N = 219$; * $p < .05$ ** $p < .001$.

^lEscala de 1 a 5. Os alfas de *Cronbach* estão entre parentesis.

Na tabela 5 apresentam-se as médias, os desvios-padrão, as correlações e a consistência interna das variáveis que constituem o modelo em análise. Os resultados permitiram concluir que os valores dos alfa *Cronbach* suportaram a fiabilidade do instrumento, em que o valor mais baixo “suporte das chefias” ($\alpha = .78$), sendo o valor mais elevado no fator “suporte dos colegas” ($\alpha = .89$). Na correlação entre as variáveis verificou-se uma forte correlação entre o desempenho e a adaptabilidade ($r = .74$ $p < .001$), e entre o suporte dos colegas e a adaptabilidade ($r = .24$ $p < .001$). A motivação para transferir apresentou uma forte correlação com o suporte dos colegas ($r = .51$ $p < .001$).

Análise exploratória dos fatores que contribuem para a transferência do conhecimento para o trabalho

Para analisar quais os fatores com maior poder preditivo sobre a transferência do conhecimento para o trabalho, foi conduzida uma análise de regressão linear. Ao realizar a análise dos dados, percebemos que todos os pressupostos da regressão linear múltipla foram verificados: a regressão linear nos coeficientes, está corretamente especificada e tem uma componente residual; o valor esperado dos resíduos é zero $E(\epsilon_i) = 0$; as variáveis preditoras são não correlacionadas com os resíduos: $Cov(\epsilon_i, X) = 0$; existe ausência de correlação entre os resíduos: $Cov(\epsilon_i, \epsilon_j) = 0, i \neq j$; a variância dos resíduos é constante: $Var(\epsilon_i) = \sigma^2$ (homocedasticidade); a normalidade dos resíduos: $\epsilon_i \cap N(0, \sigma^2)$; e existência de níveis de correlação baixos (aceitáveis) entre as variáveis independentes (multicolinearidade).

Os resultados mostraram que os fatores mais preditores da transferência foram a auto-eficácia ($B = .50, t_{(1, 215)} = 9.914, p < .001$) e a expectativa positiva de que o esforço permite obter bons desempenhos (motivação) ($B = .09, t_{(1, 215)} = 2.640, p < .01$). Ou seja, os coeficientes obtidos ($B = .50, B = .09$) significam que quando ocorre o aumento de 1 unidade da variável auto-eficácia e expectativa esforço desempenho, a transferência tende a aumentar 50% e 9%, respectivamente. O modelo revelou ser estatisticamente significativo e explicou 41% da variabilidade dos dados ($R^2 = .41, F_{(1, 215)} = 76.440, p < .001$). Sem significância estatística, ficaram os fatores suporte da chefia e dos colegas, inércia da chefia, os resultados positivos e negativos, o feedback e o coaching, a resistência à mudança, a capacidade pessoal e as oportunidades de transferência do conhecimento.

Análise exploratória dos fatores que estimulam a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandémica

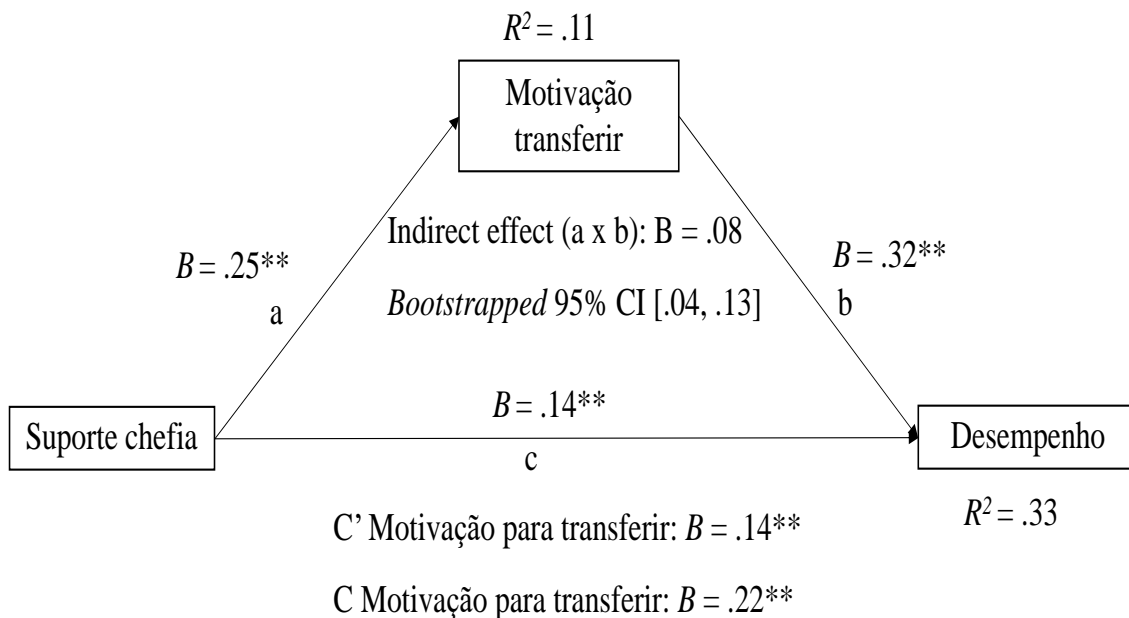
Para analisar quais os fatores com maior poder preditivo sobre a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandémica, foi conduzida outra análise de regressão linear. Os resultados mostraram que os fatores mais preditores da adaptabilidade foram a auto-eficácia ($B = .49$, $t_{(1, 215)} = 7.194$, $p < .001$), o suporte dos colegas ($B = -.15$, $t_{(1, 215)} = -3.168$, $p < .001$) e a oportunidade dada no local de trabalho para colocar em prática o conhecimento aprendido em formação ($B = .11$, $t_{(1, 215)} = 2.366$, $p < .01$). Ou seja, os coeficientes obtidos ($B = .49$, $B = .11$) significam que, quando ocorre o aumento de 1 unidade da variável auto-eficácia e oportunidade para colocar em prática o conhecimento, a transferência tende a aumentar 49% e 11%, respetivamente. Por outro lado, por cada aumento de 1 unidade da variável suporte dos colegas, a transferência tende a diminuir 15%. O modelo revelou ser estatisticamente significativo e explicou 39% da variabilidade dos dados ($R^2 = .39$, $F_{(1, 215)} = 28.321$, $p < .05$). Sem significância estatística, ficaram os fatores suporte da chefia, inércia da chefia, e os resultados positivos e negativos.

Teste de hipóteses

Para testar as hipóteses, conduziu-se uma análise de mediação (modelo 4) através do PROCESS (Hayes, 2018). A mediação é significativa quando a variável preditora (X = suporte das chefias, dos colegas e adaptabilidade) influencia a variável critério (Y = desempenho) através da variável mediadora (M = motivação para transferir). O efeito total de X em Y representa o efeito total (c). O efeito direto de X em Y depois de se adicionar a variável mediadora (M) é c' . O efeito de X em M é o efeito a , e o efeito de M em Y (controlando o efeito de X) é o efeito b . O efeito indireto entre Y e X é definido como o efeito ab . Na maioria dos casos, o efeito indireto (ab) representa a diferença entre c e c' e, como tal, o efeito total (c) pode ser obtido como o somatório de c' e de ab . Por norma, temos uma mediação parcial, quando o valor efeito indireto (ab) é menor que o valor do efeito total (c) com o mesmo sinal.

Hipótese 1. A hipótese 1 previa que a relação entre o suporte das chefias e o desempenho fosse mediada pela motivação para transferir o conhecimento. De acordo com os resultados de mediação, o efeito indireto da motivação para transferir o

conhecimento na relação entre o suporte das chefias e o desempenho foi .08, com IC 95% (.04, .13) indicando, como tal, um efeito indireto estatisticamente significativo. Para além disso, o modelo de análise explica 33% ($R^2=.33$) da variância do desempenho e é significativo ($p = .00$). A relação entre o suporte da chefia e a motivação para transferir o conhecimento (a; $B = .25, p = .00$), e a relação entre a motivação para transferir o conhecimento e o desempenho (b; $B = .32, p = .00$) foram significativas. O efeito total (c; $B = .22, p = .00$) entre o suporte da chefia e o desempenho foi significativo. Após a introdução da motivação para transferir o conhecimento, o efeito do suporte da chefia no desempenho continuou significativo (c'; $B = .14, p = .00$), revelando ser uma mediação parcial. Como tal, a hipótese 1 foi suportada pelos dados (ver figura 5).

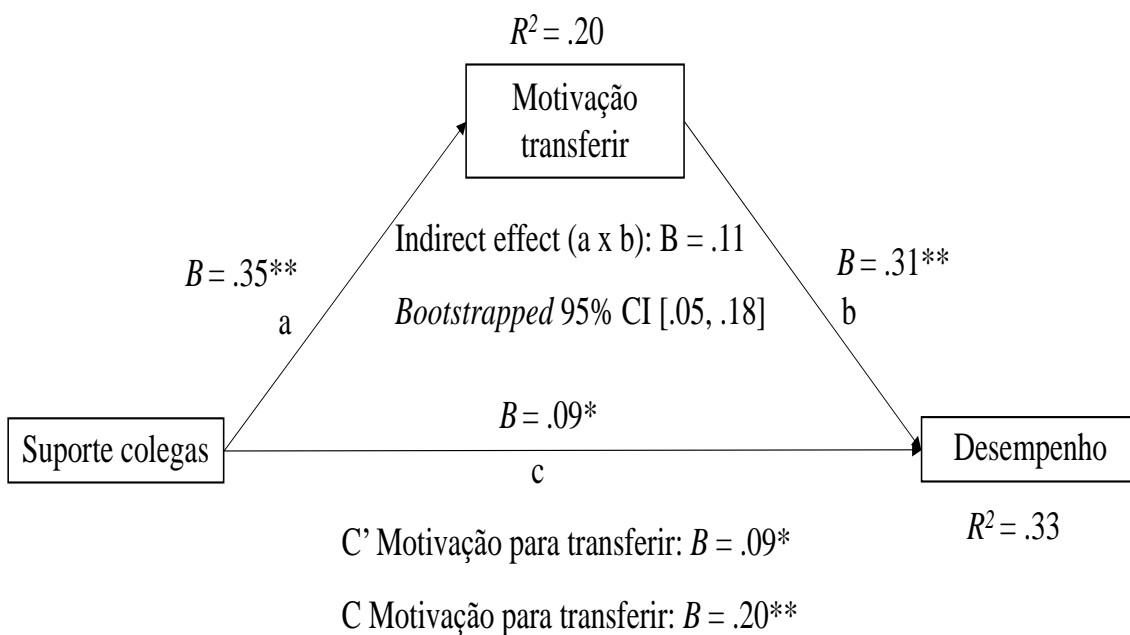


** $p < .01$ (non-standardized regression coefficients with 5000 Bootstrapped Samples)

Figura 5 Modelo de Mediação entre o Suporte da Chefia e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.

Hipótese 2. A hipótese 2 previa que a relação entre o suporte dos colegas e o desempenho fosse mediada pela motivação para transferir o conhecimento. De acordo com os resultados de mediação, o efeito indireto da motivação para transferir o conhecimento na relação entre o suporte dos colegas e o desempenho foi .11, com IC 95% (.05, .18) indicando, como tal, um efeito indireto estatisticamente significativo. Para além disso, o modelo de análise explica 33% ($R^2=.33$) da variância do desempenho e é significativo (p

= .00). A relação entre o suporte dos colegas e a motivação para transferir o conhecimento (a; $B = .35, p = .00$), e a relação entre a motivação para transferir o conhecimento e o desempenho (b; $B = .31, p = .00$) foram significativas. O efeito total (c; $B = .20, p = .00$) entre o suporte dos colegas e o desempenho foi significativo. Após a introdução da motivação para transferir o conhecimento, o efeito do suporte dos colegas no desempenho continuou significativo (c'; $B = .09, p < .05$), revelando ser uma mediação parcial. Como tal, a hipótese 2 foi suportada pelos dados (ver figura 6).

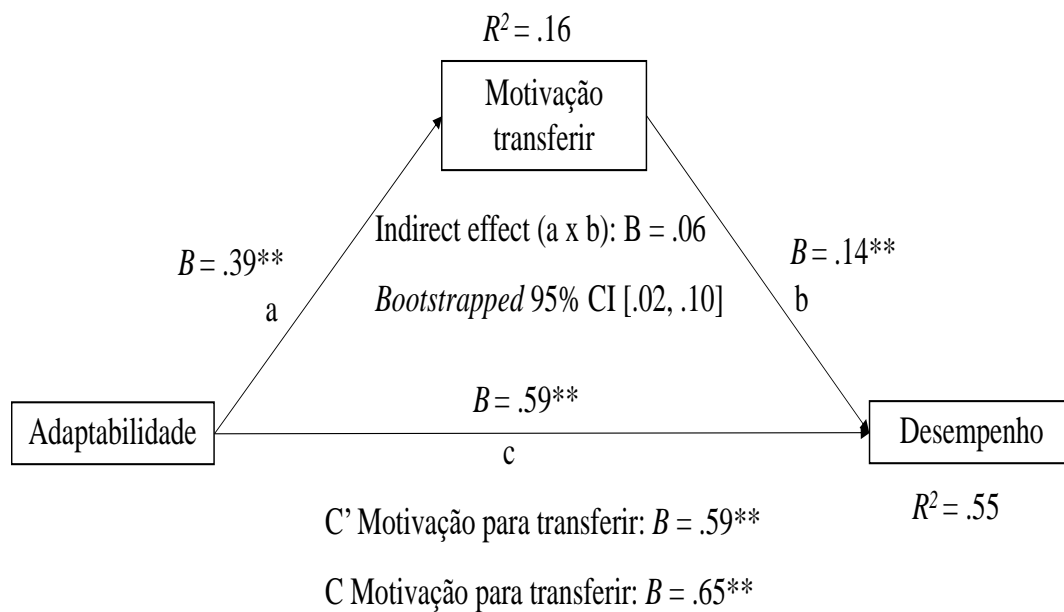


** $p < .01$ (non-standardized regression coefficients with 5000 Bootstrapped Samples)

Figura 6 Modelo de Mediação entre o Suporte dos Colegas e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.

Hipótese 3. A hipótese 3 previa que a relação entre a adaptabilidade e o desempenho fosse mediada pela motivação para transferir o conhecimento. De acordo com os resultados de mediação, o efeito indireto da motivação para transferir o conhecimento na relação entre a adaptabilidade e o desempenho foi .06, com IC 95% (.02, .10) indicando, como tal, um efeito indireto estatisticamente significativo. Para além disso, o modelo de análise explica 55% ($R^2 = .55$) da variância do desempenho e é significativo ($p = .00$). A relação entre a adaptabilidade e a motivação para transferir o

conhecimento (a; $B = .39, p = .00$), e a relação entre a motivação para transferir o conhecimento e o desempenho (b; $B = .14, p < .01$) foram significativas. O efeito total (c; $B = .65, p = .00$) entre a adaptabilidade e o desempenho foi significativo. Após a introdução da motivação para transferir o conhecimento, o efeito da adaptabilidade no desempenho continuou significativo (c'; $B = .59, p = .00$), revelando ser uma mediação parcial. Como tal, a hipótese 3 foi suportada pelos dados (ver figura 7).



** $p < .01$ (non-standardized regression coefficients with 5000 Bootstrapped Samples)

Figura 7 Modelo de Mediação entre a Adaptabilidade e o Desempenho através da Motivação para Transferir o Conhecimento.

Análises complementares

Com base nos resultados anteriores, quer das regressões, quer das mediações, testou-se um modelo de mediação moderada, com recurso ao modelo 7 do PROCESS (Hayes, 2018), testando se as mediações encontradas seriam condicionais do nível de auto-eficácia.

Primeiro, testou-se a moderação da auto-eficácia na mediação da motivação para transferir o conhecimento na relação entre o suporte das chefias e o desempenho. Os resultados revelaram que o índice associado à moderação da mediação foi $-.09$, com um IC a 95% $[-.14, -.04]$. A interação significativa indica que o efeito indireto varia consoante

os diferentes níveis da variável moderadora, neste caso, a auto-eficácia. Analisando os *slopes*, concluiu-se que o efeito indireto foi significativo quando a auto-eficácia é baixa ($B = .09, \beta = .03, p < .01, IC\ 95\% [.03, .14]$) ou média ($B = .03, \beta = .02, p > .05, IC\ 95\% [.01, .06]$). Contudo, a mediação deixa de ser significativa quando a auto-eficácia apresentou níveis mais altos ($B = -.02, \beta = .01, p > .05, IC\ 95\% [-.05, -.00]$). o declive mudou a sua direção (ver Figura 8).

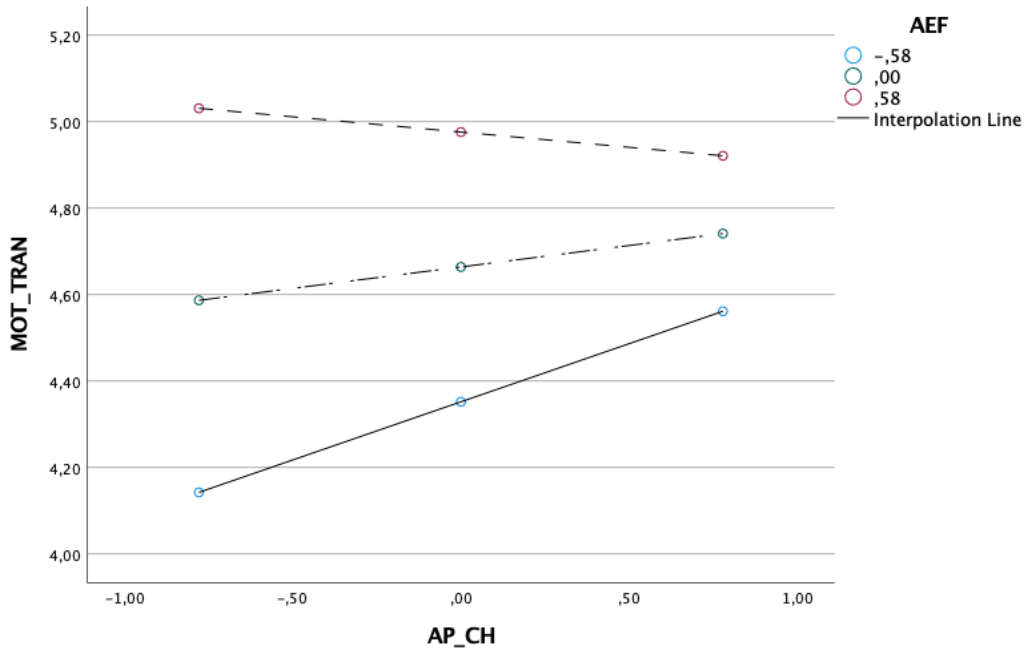


Figura 8 Mediação Moderada da Auto-eficácia na Relação entre o Suporte das Chefias e o Desempenho via Motivação para Transferir.

Seguidamente, testou-se a moderação da auto-eficácia na mediação da motivação para transferir o conhecimento na relação entre o suporte dos colegas e o desempenho. Os resultados revelaram que o índice associado à moderação da mediação foi $-.04$ com um IC a 95% $[-.11, .01]$. Neste caso, a mediação não parece depender da auto-eficácia.

Por fim, testou-se o mesmo modelo, mas com a adaptabilidade, ou seja, testou-se a moderação da auto-eficácia na mediação da motivação para transferir o conhecimento na relação entre a adaptabilidade e o desempenho. Os resultados revelaram que o índice associado à moderação da mediação foi $-.03$, com um IC a 95% $[-.08, -.01]$. A interação significativa indica que o efeito indireto varia consoante os diferentes níveis da variável moderadora, neste caso, a auto-eficácia. Analisando os *slopes*, concluiu-se que o efeito indireto foi significativo quando a auto-eficácia é alta ($B = -.01, \beta = .01, p < .05, IC\ 95\%$

[-.03, -.01]). Contudo, a mediação deixou de ser significativa quando a auto-eficácia apresentou níveis mais baixos ($B = .02, \beta = .02, p > .05, IC\ 95\% [-.01, .07]$), ou médios ($B = .00, \beta = .01, p > .05, IC\ 95\% [-.02, .03]$) (ver Figura 9).

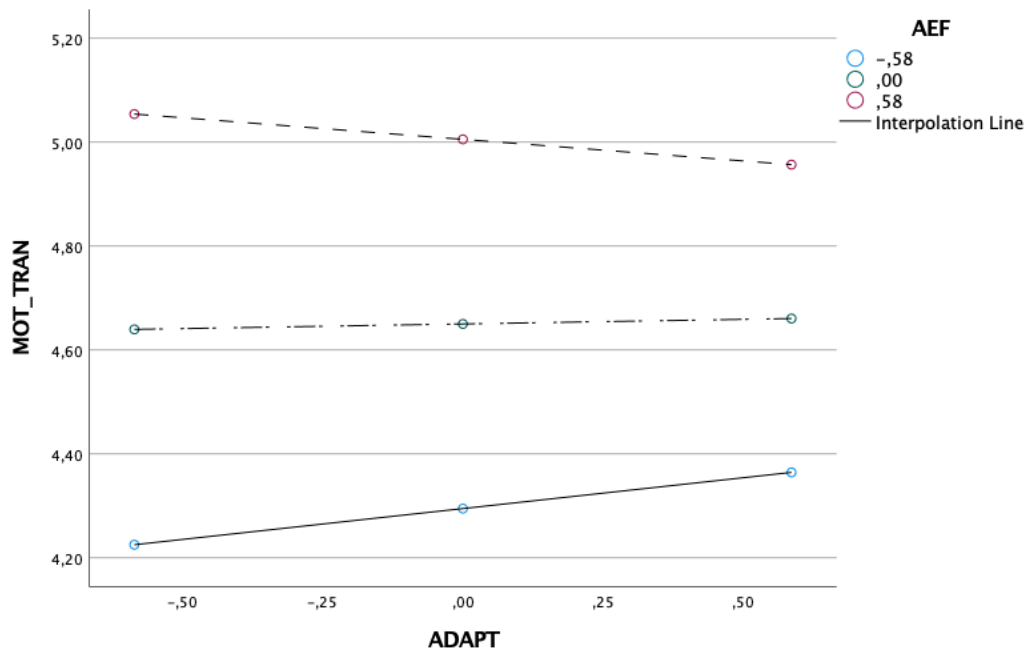


Figura 9 Mediação Moderada da Auto-eficácia na Relação entre a Adaptabilidade e o Desempenho via Motivação para Transferir.

Discussão

Este estudo teve uma componente exploratória para identificar (1) os fatores que promovem a transferência do conhecimento para o trabalho, (2) e os que estimulam a adaptabilidade dos colaboradores à situação pandêmica. Teve também natureza relacional, cujo objetivo foi analisar o papel mediador da motivação para transferir o conhecimento na relação entre a percepção de suporte das chefias e dos colegas, e o desempenho e entre a adaptabilidade e o desempenho. Este estudo focou-se em organizações sociais cuja missão é cuidar de idosos, maioritariamente com dependências cognitivas e funcionais.

Primeiro, os resultados evidenciam que um dos fatores explicativos da transferência da formação é a motivação dos formandos para transferir. Ou seja, quando maior for a motivação dos indivíduos para aplicar o conhecimento, maior tende a ser a transferência deste para o trabalho. A motivação assenta na ideia de uma expectativa positiva acerca da relação entre esforço e desempenho (Garland, 1984; (Lawler & Suttle,

1973) logo quanto maior for esta expectativa, maior será a motivação do indivíduo para transferir o conhecimento, melhorando o desempenho. A motivação para transferir o que se aprende em formação, traduz a vontade de aplicar o conteúdo formativo no local de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Holton E. , 1996; Tannenbaun & Yukl, 1992), e reflete a direção, intensidade e a persistência do esforço para utilizar a aprendizagem no desempenho da função (Holton., 2005). No estudo de Seyler, Holton III, Bates, Burnett e Carvalho (1998) a motivação para transferir conhecimento foi definida como a intenção de utilizar as competências adquiridas e desenvolvidas em contexto formativo, no ambiente de trabalho. Este resultado vai de encontro ao demonstrado empiricamente. Por exemplo, Zafar et al. (2014) mostraram que a motivação para transferir predizia positivamente a transferência do conhecimento para o trabalho. Também Watson e Hewett (2006) evidenciaram que a motivação para usar o conhecimento, e a oportunidade de formação influenciam positivamente a transferência de conhecimento. No modelo de Holton (1996, 2005), a motivação para transferir tem uma influência direta na transferência da formação. Tendo em conta que todos os formandos, quando terminam a formação possuem diferentes níveis de motivação, é esse grau de motivação que vai determinar a aplicação, ou não, da formação no local de trabalho. Logo, parece haver sustentação empírica para afirmar que a motivação do indivíduo é um fator determinante para a transferência de conhecimento após a formação.

A auto-eficácia é igualmente um fator que parece ter impacto quer, na transferência do conhecimento, quer para fomentar a adaptabilidade a situações de crise, como a pandemia. A auto-eficácia refere-se à crença pessoal do indivíduo sobre as próprias capacidades para realizar eficazmente o seu trabalho (Bandura, Freeman, & Lightsey, 1999). Esta tem sido associada a indicadores positivos de desempenho (Bouffard-Bouchard, 1990). Vários estudos têm ainda mostrado o poder preditivo da auto-eficácia na adaptabilidade e satisfação (Duffy, Douglass, & Autin, 2015). Kozlowski et al. evidenciaram que a auto-eficácia era um fator individual crucial para a concretização de objetivos e para o desempenho adaptativo. Também Bell e Kozlowski (2002) mostraram o efeito de moderação significativo para a transferência de conhecimento e, consequente, desempenho.

Por fim, a criação de oportunidades para colocar em prática o conhecimento adquirido em formação parece ser um fator pertinente para a adaptabilidade do

colaborador. Endres (2018) realçou a importância da gestão na criação de oportunidades para aumentar a adaptabilidade e melhorar o desempenho.

Este estudo tinha ainda como objetivo analisar o papel mediador da motivação para transferir na relação entre o suporte dos colegas, das chefias, adaptabilidade e o desempenho. A primeira hipótese sugeria que a relação entre o suporte das chefias e o desempenho fosse mediada pela motivação para transferir o conhecimento. Os resultados mostram que à medida que o suporte das chefias aumenta, a motivação para transferir o conhecimento também aumenta, conduzindo a melhorias no desempenho. Assim, os resultados suportam a hipótese e são consistentes com a literatura (Quinones, Ford, & Teachout, 1995). No estudo de Iqbal e Dastgeer (2017) os resultados demonstraram que a motivação para transferir mediou a relação entre a autoeficácia, a retenção da formação e a transferência das aprendizagens. O estudo conduzido por Brinkerhoff e Montesino mostrou que a presença do suporte das chefias permitiu aos formandos um nível mais elevado da utilização em comparação com os formandos que tiveram ausência do apoio. Facticeau et al. (1995) concluíram que o incentivo e o apoio das chefias aumentavam a motivação para a transferência das aprendizagens. Também Grossman e Salas mostraram que o suporte das chefias é um preditor positivo na motivação para transferir as aprendizagens para o trabalho (Grossman & Salas, 2011). Num estudo efetuado com 3600 indivíduos, Martins, et al, (2019) mostraram que o suporte das chefias se relaciona positivamente com a motivação para transferir as aprendizagens.

A segunda hipótese previa que a relação entre o suporte dos colegas e o desempenho fosse mediada pela motivação para transferir o conhecimento. Ou seja, quanto maior for o suporte dos colegas, maior tende a ser a motivação para transferir, e consequentemente, o desempenho. Os resultados suportam a hipótese, e encontram eco na literatura (Noe & Schmitt, 1986). O suporte dos pares traduz o apoio dos colegas para a transferência das aprendizagens para o de trabalho (Seyler, Bates, Burnett, & Carvalho, 1998). É expectável que o suporte dos pares tenha mais relevância em contextos de trabalho que organizam os recursos humanos por equipas, refletindo uma interdependência entre os colegas (Bates, Seyler, & Carvalho, 2000). Nesta perspetiva, o suporte dos pares, assume-se como uma influência positiva através de comportamentos de apreciação, encorajamento, expectativa e paciência com os colegas que tentam aplicar a formação no trabalho, influenciando positiva e significativamente a transferência da formação (Seyler, et al, 1998). Os autores mostraram ainda que o suporte dos pares

influenciava mais a motivação para transferir do que o suporte do supervisor, o que se verifica também neste estudo. Também Bell, et al (2017) mostraram que o suporte dos pares pode determinar a transferência das aprendizagens para o local de trabalho, afirmando que a motivação para transferir é positivamente afetada por esse suporte. Martins, et al, (2019) evidenciaram que o suporte dos pares e a motivação para transferir tinham um impacto positivo no desempenho dos intervenientes alvo da formação. Uma meta-análise realizada por Reinhold, et al, em (2018), evidenciou que o suporte dos colegas é o preditor maior forte para a motivação da transferência das aprendizagens para o local de trabalho.

No presente estudo foi também analisado o efeito de mediação da adaptabilidade na relação entre a motivação para transferir o conhecimento e o desempenho. Os resultados suportam a hipótese e demonstram que quando a adaptabilidade aumenta, tende a aumentar a motivação para transferir a aprendizagem, e em resultado o desempenho. Tannenbaum e Yukl (1992) mostraram a existência de uma relação positiva entre a transferência das aprendizagens e a adaptabilidade. Para os autores, uma das premissas essenciais para que os formandos se sintam motivados para transferir o conteúdo formativo para o trabalho assenta na capacidade de adaptação, por parte dos mesmos. Assim, quanto maior for a adaptabilidade dos profissionais, maior será a motivação para transferir as aprendizagens. Também Clark, et al (1993) concluíram que os profissionais com maior motivação para transferir as aprendizagens tendem a ser mais adaptáveis e, por conseguinte, obtêm melhor desempenho. Froehlich e Gegenfurtner, mostraram que a motivação para transferir é mediadora total entre suporte social e transferência das aprendizagens (Froehlich & Gegenfurtner, 2019). Quanto maior for a adaptabilidade, maior é a motivação para transferir as aprendizagens, contribuindo para a competitividade organizacional (Acton & Golden, 2002; Karia & Ahmad, 2000). Os resultados espelham a relação entre a motivação para transferir e o desempenho, estando em conformidade com os autores que afirmam que, quanto maior for a predisposição para transferir o conhecimento para o trabalho, maior tende a ser o desempenho.

Este estudo mostra como é que a motivação para transferir influencia o desempenho subsequente. Adicionalmente, este estudo procurou resposta para perceber em que condições isso acontece. Um conjunto de análises complementares mostra que a auto-eficácia é uma condição, através da qual a mediação da motivação para transferir o conhecimento, explica a relação entre o suporte das chefias e a adaptabilidade com o

desempenho. A relação entre o suporte das chefias e o desempenho através da motivação para transferir depende dos níveis de auto-eficácia, sendo que a relação torna-se mais forte, quanto maior for o nível de auto-eficácia. Ou seja, o suporte das chefias tende a aumentar o desempenho, através da motivação para transferir, em particular para aqueles que apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia. O mesmo aconteceu com a relação entre a adaptabilidade e o desempenho via motivação para transferir. Ou seja, esta relação é mais forte quando a auto-eficácia é mais alta. A auto-eficácia parece ser uma condição pertinente para elevar, não só a motivação para transferir o conhecimento, como o desempenho do indivíduo. A auto-eficácia, enquanto crença nas capacidades pessoais sobre a realização eficaz de tarefas (Bandura, 1977) permite que a pessoa se sinta mais à vontade para implementar novos conhecimentos, ainda que saia da sua zona de conforto, mesmo em situações de crise, como a pandemia da COVID-19 (Bahora, Hanafi, Chien, & Compton, 2008).

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação é, para as Instituições Particulares de Solidariedade Social, o mecanismo privilegiado de adequação de conhecimentos e competências, ou de melhoria, dos já existentes, para responder às necessidades das pessoas que cuidam. No entanto, para que a formação possa ser uma ferramenta diferenciadora, é necessário que a partilha do conhecimento e a sua transferência para o trabalho seja uma realidade. A capacidade de usar as aprendizagens para alterar o desempenho e dirigir esse conhecimento em prol do desenvolvimento pessoal e organizacional é a chave do sucesso das organizações (Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006). Implementar uma metodologia de avaliação da formação tem vantagens para todos os intervenientes no processo de formação, desde gestores, formadores, tutores, responsáveis de recursos humanos e chefias. Ao analisar a transferência da aprendizagem, é importante compreender, em que medida os formandos estão motivados para transferir o conhecimento (Curado, Henriques, & Ribeiro, 2015).

O presente estudo analisou um conjunto de fatores determinantes para a transferência das aprendizagens para o trabalho, considerando a motivação como o esforço individual para aprender os conteúdos. A motivação para transferir expressa a vontade dos formandos em aplicarem aquilo que aprenderam, no desenvolvimento das suas funções, sendo, como tal, uma influência direta na transferência da formação, na medida em que todos os formandos, no fim da formação têm diferentes níveis de motivação (Santos & Mognon, 2016).

As contribuições práticas desta investigação assentam na importância por parte dos agentes promotores da formação em contexto de trabalho, na motivação dos intervenientes do processo formativo. A formação e a consequente transferência das aprendizagens para o trabalho são de grande importância para o desempenho individual e organizacional, aumentado a sua capacidade de resposta à incerteza como se verificou com a pandemia COVID-19, produzindo resultados positivos na organização e no desempenho. A organização tem que se responsabilizar por criar ambientes e mecanismos que suportem a transferência e aplicabilidade das aprendizagens no local de trabalho. Os formandos devem sentir que a frequência e a participação na formação, em contexto real de trabalho, têm continuidade e feedback por parte dos dirigentes. Esta simbiose que se quer e que é necessária, permitirá o cuidar nas organizações sociais baseado na evidência científica.

Por outro lado, os resultados evidenciam o papel da adaptabilidade e da auto-eficácia sobre a motivação para transferir e sobre o desempenho. As organizações devem considerar estes indicadores para a criação de formações focadas no treino destas competências. O intuito não é apenas o desenvolvimento pessoal, mas também o organizacional, pois quando a organização tem colaboradores confiantes e adaptáveis, mesmo em situações de crise, conseguirá assegurar a sua produtividade.

No que diz respeito às limitações da presente investigação consideram-se o tamanho da amostra, e ser uma amostra de conveniência. Logo, os resultados não devem ser generalizados a outras IPSSs. Por outro lado, o uso de medidas de auto-reporte pode ter conduzido ao método do enviesamento comum, bem como a enviesamentos decorrentes da desejabilidade social. Por fim, o recurso a um estudo cross-sectional limita a generalização dos resultados, bem como a análise comparativa entre indicadores de desempenho antes e após a formação. Estudos futuros deveriam conduzir um estudo experimental, ou quase-experimental com recurso a um grupo de controlo e a medidas pré e pós-teste. Estudos futuros deveriam considerar ainda a análise do papel de outras variáveis personalísticas nestas relações, como por exemplo os Big Five ou o capital psicológico.

9 – REFERÊNCIAS BIBLOGRAFICAS

- Ahadi, S., & Jacobs, R. L. (2017). A review of the literature on structured on-the-job training and directions for future research. *Human Resource Development Review, 16*(4), 323-349.
- Alan, M., Saks, L., & Burke, A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and development 16*, 118-127.
- Alliger, G., & Janak, A. E. (1989). Kirkpatrick's levels of training creiteria: thirty years later. *Personal Psychology. Vol 42*, 331-342.
- Almeida, V., Barata, M., & Daniel, F. (2021). The Impact of Crisis and Austerity on Long Term Care for Older People in Portugal–An Analysis Based on the Experiences of Social Workers in Private Institutions for Social Solidarity. *Journal of Social Service Research,*, 1-12.
- Antunes, A., Luis Nascimento, J., & Bates, R. A. (2018). The revised learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of Training and Development, 22* (4).
- Axtell, G., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*.
- Bahora, M., Hanafi, S., Chien, V., & Compton, M. (2008). Preliminary evidence of effects of crisis intervention team training on self-efficacy and social distance. . *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 35*(3), , 159-167.
- Baldwin, T., & Ford, J. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105.
- Bandura, .. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.
- Bandura, A., Freeman, W., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.
- Barron, J. M., Black, D., & Loewenstein, M. A. (1989). Job matching and on-the-job training. *Journal of Labor Economics, 7* (1), 1-19.
- Bates, R. H., Seyler, D., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in a industrial setting. *Human Resource Development International, 3* (1), 19-42.

- Bates, R., Holton III E., F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549-569.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Krainger, K. (2017). 100 years of training and development research: what we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology* 102(3), 305.
- Bell, B., & Kozlowski, W. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. . *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - situação actual e perspectivas futuras. *Revista de Ciências da Educação*, 57-70.
- Blume, B. K., & Olenick, J. (2017). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review* 29(2), 270-283.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The journal of social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Bramley, P. (2003). *Evaluation training: from personal insight to organisational performance*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3), 263-274.
- Burke, L., & Hutchins, H. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296.
- Caetano, A. (2001). Mudança e Intervenção Organizacional. Em J. Ferreira, & J. Neves, *Manual de Psicossologia das Organizações* (pp. 531-565). Lisboa: McGraw-Hill.
- Caetano., A. (2008). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cartaxo, A. M., Manfroí, V. M., & Santos, M. (2012). Continuous education: implications and opportunities for the professional activity of social workers. *Scientific Electronic Library online*, 239-253.
- Chalterjee, A., Pereira, A., & Sarkar, B. (2018). Learning transfer system inventory (LSTI) and knowledge creation in organizations. *The Learning Organization*.
- Chatterjee, A., Pereira, A., & Bates, R. (2018). Impact of individual perception of organizational culture on the learning transfer environment. *International Journal of Training and Development* 22 (1), 15-33.

- Cheng, E., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: a review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, *10*(4), 327-341.
- Cheng, E., & Ho, D. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, *30*(1), 102-118.
- CIC. (4 de Abril de 2021). *Centro.Portugal 2020*. Obtido de Centro. Portugal2020 deliberações CIC: www.centro.portugal.pt
- Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation. *Group & Organization Management* *18* (3), 292-307.
- Collie, R., Granziera, H., Martin, A., Burns, E., & Holliman, A. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103-148. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103148>
- Colquit, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied Psychology*, *85* (5), 678.
- Correia, C., & Tomé, .. (2007). *O que é o e-learning*. Lisboa: Plátano Editora.
- Costa, S. F., Santos, S. C., Wach, D., & Caetano, A. (2018). Recognizing opportunities across campus: the effects of cognitive training and entrepreneurial passion on the business opportunity prototype. *Journal of Small Business Management*, *51*-75.
- Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, *International Journal of Training and Development*, b98-109.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa-América.
- De Grip, A., & Sauerman, J. (2013). The effect of training on productivity: The transfer of on-the-job training from the perspective of economics. *Educational Research Review* (8), 28-36.
- Duffy, R., Douglass, R., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, *90*, 46-54.
- Endres, H. (2018). Adaptability Through Dynamic Capabilities How Management Can Recognize Opportunities and Threats. *Springer Science+ Business Media, LLC*.

- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pertaining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management* 21 (1), 1-25.
- Froehlich, D. E., & Gegenfurtner, A. (2019). Social support in transitioning from training to the workplace: A social network perspective. *Beziehungen in Pädagogischen Arbeitsfeldern und Ihren Transitionen Über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt, 208-222.
- Gagne, R. (1970). *The Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Garland, H. (1984). Relation of effort-performance expectancy to performance in goal-setting experiments. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 79.
- Gessler, M., & Hinriches, A. (2015). Key Predictores of Learning Transfer in Continuing Vocational Training: Development of a Theoretical Framework and Testing of an Empirical Model with Structure Equation Modelling (SEM). Em U. H. Sandra Bohlinger, *Working and Learning in Times of Uncertainty: challenges to Adult, Professional and Vocational Education* (pp. 43-60). Sense Publishers.
- Graça, A., & Caetano, A. (2009). Estratégias de formação e mudança organizacional: desenvolver as equipas de trabalho. *Revista Formmar*, 68, 25-27.
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluation training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17 (2), 135-155.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International journal of training and development*, 15 (2), 103-120.
- Hatch, N., & Dyer, J. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25 (12), 1155-1178.
- Hidayat, R., & Budiartma, J. (2018). Education and job training on employee performance. *International Journal of Social Sciences and Hmanities* 2(1), 171-181.
- Holton ., I. (1996). Human Resource quarterly. *The flawed four-level evaluation model* 7 (1), 5-21.
- Holton, E. I., & Baldwin, T. (2000). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. *Advances in Developing Human resources*8 (2), 1-6.

- Holton, E., & Bates, R. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.
- Huang, W. R. (2019). Job training satisfaction, job satisfaction, and job performance. *Career Development and Job Satisfaction*.
- Ibidunni, A. S., Kolawole, A., Olokundun, M. A., & Ogbari, M. (2020). Knowledge transfer and innovation performance of small and medium enterprises (SMEs): An informal economy analysis. *Heliyon*, 6(8), e04740.
- INE. (4 de Abril de 2021). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido de Conta Satélite da Economia Social: www.ine.pt
- Iqbal, K., & Dastgeer, G. (2017). Impact of self-efficacy and retention on transfer of training: The mediating role of motivation to transfer. *Journal of Management Development*, 1270-1282.
- Kirkpatrick, .. (2007). The four levels of evaluation: measurement & evaluation.
- Kirkpatrick.D. (1996). Great ideas revisited. *Training&Development* 50 (1), 54-60.
- Kiwanuka, J., Miiro, R. F., Matsiko, F., & Nkalubo, S. (2020). Using the learning transfer system inventory to test the effects of trainee and training design characteristics on the transfer of agricultural training in Uganda. *International Journal of Training and Development*, 24 (4), 374-383.
- Koslowski, S. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. Em K. J. Klein, & S. Koslowski, *Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozlowski, S., Gully, S., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational behavior and human decision processes*, 85(1), 1-31.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Training of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, vol 78, 311-328.
- Kuppens, P., & Verduyn, P. (2017). Emotion dynamics. *Current Opinion in Psychology*, 17, 22-26.
- Laker, D. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human resource Development Quarterly*, 1 (3), 209-223.

- Lawler, I. ..., & Suttle, J. (1973). Expectancy theory and job behavior. *Organizational behavior and human performance*, 9(3), 402-503.
- Lewis, M. (2005). The drama of international business: why cross-cultural training simulations work? *Journal of european industrial training*, 593-598.
- Liang, Y., Chen, M., Zheng, X., & Liu, J. (2020). Screening for Chinese medical staff mental health by SDS and SAS during the outbreak of covid-19. *Journal of Psychosomatic Research*, 133, 100-102.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *ournal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(1), 58-81.
- Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2019). Impact of online training on behavioral transfer and job performance in a large organization. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35 (1), 27-37.
- Nguyen, T. Q., Nguyen, A., Tran, A. L., Le, H. T., & Vu, L. (2021). Do workeres benefit from on-the-job training? New evidence from matched employer-employee data. *Finance Research Letters*, 40 101664.
- Noe. (2006). *Employee training&development*, 4^a ed. McGraw-Hill.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee on training effetiveness: test f a model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2006). *Human resource management gaining a competitie advantage*. New York: Mcgraw-hill irwin.
- Olaniyan, D., & Lucas, B. (2008). Staff Training and Development: avital tool for organisational effectiveness. *European Journal of scientific research*, 24 (3), 326-331.
- Passmore, J., & Velez, M. (2012). SOAP-M: a training evaluation model for HR. *Industrial&Commercial Training*, 315-325.
- Pastore., F., & Pompili., M. (2020). Assessing the impact of off-the-job and on-the-job training on employment outcomes: a counterfactual evaluation on the PIPOL program,.
- Pestana, M., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais. A complementariedade do SPSS 5^a ed.* Lisboa: Edições Sílabo.
- Pordata. (4 de abril de 2021). *Pordata.pt*. Obtido de pordata.municipios.pt: www.pordata.pt

- Preskill, H., & Torres, R. (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation, 5*(1), 42-60.
- Pulley, M. (1994). Navigating the evaluation rapids. *Training & Development, 48*(9), 19-25.
- Quinones, M., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology, 48* (4), 887-910.
- Quintão, C. (2011). *O terceiro setor e a sua renovação em Portugal. Uma abordagem preliminar*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Ratique, M., Hameed, S., & Agha, M. (2018). Impact of knowledge sharing, learning adaptability and organizational commitment on absorptive capacity in pharmaceutical firms based in Pakistan. . *Journal of Knowledge Management*.
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development, 22* (1), 1-14.
- Rito, J., Pereira, J., Figueiredo, J., Cotrim, T., & Simões, H. (2020). Shift work: work ability and quality of life professionals from IPSS. *European Journal of Public Health, #0 (suppleent 2)* , ckaa040-046.
- Rothwell, W., & Kazanas, H. (2004). *Improving on thr job training, how to establish and operate a comprehensive OJT program*. San francisco: Pfeiffer.
- Santos, A. A., & Mognon, J. F. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education (EMPRE- U): validity evidence. *Psico-USF, 101-110*.
- Seyler, D. L., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and development, 2* (1), 16.
- Shah, S., Shad, T., & Abbas, S. (2014). Impact of on the Job Training on Employee Performance. *nternacional Journal of Computers and Technology, 13* (5), 4524-4529.
- Shin, M., Kim, Y., Kim, S., & Kang, D. M. (2020). Rellationship between job training and subjective weel-being in accordance with work creativity, task variety and occupation. *Safety and Health at Work, 11* (4), 466-478.

- Silva, A. (2007). *Concepção de Formação em contexto real de trabalho com recurso a ferramentas avançadas*. Lisboa.
- Sousa, S. (2012). *As Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Lisboa: IPI Consulting Network Portuga.
- Tamkim, P., Yarnall, J., & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and Beyond: A Review of models of training evaluation*. Institute Employment Studies.
- Tannenbaun, S., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43 (1), 399-441.
- Taylor, P., & O'Driscoll. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8 (2), 29-50.
- Tho, N. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*.
- Toscano, D., & Ferreira, I. (2011). O contributo da formação on the job n desenvolvimento profissional do colaborador. *II Simposio - Formação e desenvolvimento organizacional* (pp. 87-104). Lisboa: ISCTE.
- Vasudevan, H. (2014). Examining the Relationship of Training on Job Satisfaction and Organizational Effectiveness. *International business School - University Technology Malaysia*, 4 (3), 185-202.
- Velada, A., Caetano, A., & Holton, E. (2009). Journal of European Industrial Training. *Learning transfer - validation of the learning transfer system inventory in Portugal*, 635-656.
- Velada, R., & Caetano. (2007). training transfer: he mediating role of perception of learning. *Journal of euroean Industrial Trining n°31*, 283-296.
- Velada., R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o lcal de trabalho (Tese de Doutoramento)*. Lisboa: ISCTE.
- Watson, S., & Hewett, K. (2006). A multi-theoretical model of knowledge transfer in organizations: Determinants of knowledge contribution and knowledge reuse. *Journal of management studies*, 43(2), 141-173.
- Wexley, K., & Latham, G. (2002). Developing and training human resources in organizations. *Human Resources*.

- Yusof, A. (2012). The relationship training transfer between training characteristic, training design and work environment. *Human resource Management research*, 1-8.
- Zafar, N., Ishaq, S., Shoukat, S., & Rizwan, M. (2014). Determinants of employee motivation and its impact on knowledge transfer and job satisfaction. . *International Journal of Human Resource Studies*, 4(3), 50.
- Zeng, Q., Su, S., Huang, H., Gu, Y., & Zhang, X. (2021). Evaluation of the effect of pre-job raining on new pediatric nurses based on onion model. *Indian Journal of Pharmaceutical Sciences*, 191-197.

ANEXOS

ANEXO A – Questionario

Dimensões, Fatores e Indicadores utilizados no Questionário

Clima de transferência da formação

Apoio da Chefia:

Em que medida a chefia apoia e reforça a utilização no trabalho do que foi aprendido na formação

- A minha chefia encontra-se comigo regularmente para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na formação.
- A minha chefia encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação.
- A minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego

Inércia da Chefia:

Em que medida os colaboradores percecionam respostas negativas por parte da chefia quando utilizam as competências desenvolvidas na formação.

- A minha chefia irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi nesta formação no emprego.
- A minha chefia opor-se-á a que eu utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação.
- A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas aprendidas na formação.

Apoio dos Colegas:

Em que medida os colegas reforçam e apoiam a utilização no trabalho do que foi aprendido na formação.

- Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação.
- Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação.

- No trabalho, os meus colegas esperam que eu utilize o que aprendo durante a formação.

Resultados Pessoais Positivos:

Grau em que a utilização no trabalho do que foi aprendido na formação conduz a resultados pessoais positivos.

- Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho.
- Se utilizar a formação, é mais provável que seja recompensado(a).
- É provável que tenha alguns benefícios se utilizar no emprego as técnicas que aprendi recentemente.

Resultados Pessoais Negativos:

Em que medida os colaboradores acreditam que não utilizar no trabalho as competências desenvolvidas na formação conduzirá a resultados pessoais negativos.

- Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação.
- Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação irei ser repreendido(a).
- Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado(a) quanto a isso

Feedback e Coaching:

Em que medida os colaboradores recebem feedback e coaching para melhorar o seu desempenho no trabalho

- As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho.
- Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como fazer melhor o meu trabalho.
- As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho no trabalho.

Resistência à Mudança:

Em que medida as normas prevalentes no grupo dominante são percebidas pelos colaboradores para resistir ou evitar a utilização no trabalho das competências desenvolvidas na formação

- Empregados experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando eles tentam utilizar as técnicas que aprendem na formação.
- As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas.
- O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas.

MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR A APRENDIZAGEM**Motivação para Transferir:**

Direção, intensidade e persistência do esforço para utilizar no trabalho as competências desenvolvidas na formação.

- A formação aumentará a produtividade pessoal.
- Quando termino a formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho e aplicar o que aprendi.
- Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego.

Autoeficácia:

A crença global de um indivíduo de que é capaz de alterar o seu desempenho quando quiser.

- Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego.
- Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi.
- Estou certo(a) de que irei ultrapassar obstáculos no meu emprego que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos.
- No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis.

Expectativas Esforço para Transferir - Desempenho:

Expectativa de que o esforço realizado para transferir para o trabalho o que foi aprendido na formação conduzirá a mudanças (à melhoria) no desempenho.

- O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi.
- Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho.
- Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade.
- Quanto mais eu aplico no meu emprego o que aprendi, melhor eu faço o meu trabalho.

Expectativas Desempenho - Resultados:

Expectativa de que as mudanças no desempenho no trabalho conduzirão a resultados valorizados.

- Na sua maioria, as pessoas que são recompensadas na minha organização são aquelas que fazem por merecê-lo.
- Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas.
- O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa.

UTILIDADE DA FORMAÇÃO E CAPACIDADE PARA TRANSFERIR A APRENDIZAGEM

Capacidade Pessoal para Transferir:

Em que medida os formandos têm tempo, energia e espaço mental no trabalho para fazer as mudanças necessárias à transferência da aprendizagem realizada na formação.

- Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação.
- Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer demasiada energia que me afastará do outro trabalho que tenho para fazer.
- Há demasiadas coisas a acontecerem no trabalho neste momento para que eu consiga experimentar o que aprendi nesta formação.

Oportunidade para Transferir:

Em que medida são disponibilizados aos formandos ou estes obtêm os recursos e as tarefas no desempenho da função que lhes permitam aplicar o que aprenderam na formação.

- Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação.
- Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação.
- O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi.
- Tenho tempo no meu horário para mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi de novo

Dados Socio Demográficos:

Idade

Categoria Profissional

Género