

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade das Ciências Humanas e Sociais

*TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO, FORMAÇÃO
COMO ELEMENTO DE EMPREGABILIDADE E
ENGAGEMENT COMO ANTECEDENTES DA
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL:
UM MODELO DE RELAÇÕES.*

PATRÍCIA DA COSTA NUNES

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social e das
Organizações

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Alejandro-Orgambídez Ramos

Faro

2016

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

***TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO, FORMAÇÃO COMO
ELEMENTO DE EMPREGABILIDADE E ENGAGEMENT COMO
ANTECEDENTES DA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL:
UM MODELO DE RELAÇÕES.***

“Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências.”

(Assinatura da candidata)

«Copyright», Patrícia Nunes: “A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

Faro, 30 de Setembro de 2016
PATRÍCIA DA COSTA NUNES

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho tive a oportunidade de trabalhar e contar com a colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de deixar o meu agradecimento.

Ao professor Alejandro Orgambidez-Ramos, pela sua orientação, disponibilidade, compreensão e apoio fundamentais na realização deste trabalho.

À Professora Gabriela Gonçalves pelos seus conselhos essenciais na fase do projeto de dissertação.

Às minhas colegas de trabalho e amigos pelo auxílio na distribuição dos questionários nos respetivos locais de trabalho.

À minha família, amigos e companheiro de sempre, pelo permanente apoio e pelas palavras de encorajamento e incentivo.

*“Não é no silêncio que o Ser Humano se constrói,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo desta investigação empírica foi analisar as relações entre a Transferência da Formação, a Formação como elemento de Empregabilidade e o *Engagement*, e o seu impacto sobre a Satisfação Profissional. Para isso, foi realizado um levantamento por conveniência através de um inquérito por questionário, produzindo uma amostra final de 291 sujeitos, ($M = 37.78$, $DP = 12.19$), com idades compreendidas entre os 20 e os 65 anos. O critério de seleção dos participantes exigiu situação laboral ativa, o desempenho da mesma função laboral há pelo menos um ano e formação recebido nos últimos 12 meses. Os resultados mostraram que o impacto da formação como elemento de empregabilidade e da transferência da formação profissional na satisfação no trabalho é mediada pelo *engagement*. Os resultados confirmam ainda uma relação positiva entre a transferência de formação, a formação como elemento da empregabilidade, o *engagement* no trabalho e a satisfação profissional de acordo com o padrão do modelo Demandas e Recursos Laborais (DRL). A implementação de políticas de formação dos Recursos Humanos que permitam aplicar no posto de trabalho as competências apreendidas e aumentar a perceção de empregabilidade dos funcionários, são ferramentas fundamentais para aumentar tanto os níveis de *engagement* no trabalho, como a satisfação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Transferência da Formação, Formação como Elemento de Empregabilidade, *Engagement* e Satisfação Profissional.

ABSTRACT:

The aim of this empirical research was to analyze the relationship between the transfer of Training, Training and Employability Element and *Engagement*, and its impact on the Job Satisfaction. For this, a survey was carried out for convenience using a questionnaire, yielding a final sample of 291 subjects ($M = 37.78$, $SD = 19.12$), aged 20 and 65. The criteria for selection of participants required active employment status, the performance of the same work function for at least one year and received training in the last 12 months. The results showed that the impact of Training and Employability Element and Transfer of Training in Job Satisfaction is mediated by *Engagement*. The results also confirm the positive relationship between the Transfer of Training, Training and Employability Element, work *Engagement* and Job Satisfaction according to the model of the standard Demands and Employment Resources (DRL). The implementation of the Human Resources training policies to apply in the workplace seized the skills and increase the perception of employability of employees, are key tools for increasing both *Engagement* levels at work, such as Job Satisfaction.

KEY WORDS: Transfer of Training, Training and Employability Element, Engagement and Work Satisfaction.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la transferencia de formación, la formación como promotora de empleabilidad y el engagement, y su impacto sobre la satisfacción profesional. Para ello, se realizó una encuesta por conveniencia obteniéndose una muestra final de 291 sujetos ($M = 37.78$, $DT = 12.19$), con edad comprendidas entre los 20 y los 65 años. El criterio de selección de participantes fue el haber desempeñado la misma función laboral durante como mínimo un año y haber recibido formación en los últimos 12 meses. Los resultados mostraron que el impacto de la empleabilidad y de la transferencia de la formación profesional sobre la satisfacción profesional está mediado por el engagement. Los resultados obtenidos confirman la relación positiva existente entre la transferencia de la formación, la formación como promotora de empleabilidad, el engagement en el trabajo y la satisfacción en el trabajo conforme al modelo DRL. La implementación de políticas de formación de RRHH que permitan aplicar al puesto de trabajo las competencias aprendidas y aumenten la percepción de empleabilidad de los colaboradores son herramientas fundamentales para aumentar los niveles tanto de engagement en el trabajo como de satisfacción.

Palabras Clave: Transferencia de Formación, La Formación como Elemento de Empleabilidad, *Engagement* y Satisfacción Profesional.

Índice

1- INTRODUÇÃO	10
2- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
2.1. A importância da Formação nas Empresas.....	13
2.2. A Formação como elemento de empregabilidade.....	18
2.3. Transferência da formação.....	25
2.4. <i>Engagement</i> no trabalho.....	38
3- OBJETIVOS E HIPÓTESES DE ESTUDO.....	49
4 – MÉTODO.....	50
4.1. População e amostra.....	50
4.2. Procedimentos.....	52
4.3. Instrumentos.....	53
4.3.1. Transferência da Formação.....	53
4.3.2. Formação como elemento de empregabilidade.....	54
4.3.3. <i>Engagement</i> – UWES (<i>Utrecht Work Engagement Scale</i>).....	54
4.3.4. Satisfação profissional.....	54
4.4. Análise estatística dos dados.....	55
5 – RRESULTADOS.....	56
5.1. Análise preliminar.....	56
5.2. Estatísticas descritivas e correlações.....	56
6 – DISCUSSÃO.....	62
7 – CONCLUSÕES.....	65
8 – REFERÊNCIAS.....	69
9 - ANEXOS	91
9.1. Anexo 1 – Questionário aplicado ao presente estudo.....	91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Características Sóciodemográficas da amostra.....	51
Tabela II – Estatística descritiva e correlacional das variáveis em estudo.....	57
Tabela III – Resultados de regressão dos modelos em estudo.....	59
Tabela IV – Índices de ajustamento do modelo.....	60

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação das diferentes áreas de estudo da Empregabilidade (Rothwell, et., 2009).....	23
Figura 2 – Modelo dos 4 níveis de Avaliação de Kirkpratics (1959).....	28
Figura 3 – Modelo do processo de Transferência de Baldwin & Ford (1988).....	30
Figura 4 – Modelo de avaliação da formação de Holton (1996).....	32
Figura 5 – Modelo conceptual do impacto da formação no trabalho (Pilati & Abbad, 2005).....	34
Figura 6 – Modelo das Exigências e Recursos laborais – DRL (Bakker & Demourati, 2006).....	44
Figura 7 – Proposta do modelo de relações das variáveis em estudo.....	50
Figura 8 – Modelo 1 em estudo.....	58
Figura 9 – Modelo 2 em estudo.....	59
Figura 10 – Modelo estruturado ajustado.....	60
Figura 11 – Efeitos mediadores do <i>engagement</i> entre a Transferência da Formação e a satisfação profissional.....	61
Figura 12 – Efeitos mediadores do <i>engagement</i> entre a Formação como elemento de empregabilidade e a satisfação profissional.....	61
Figura 13 - Efeitos diretos e indiretos das variáveis em estudo.....	62

1 - INTRODUÇÃO

Apesar do rápido crescimento organizacional e das transformações sociais, o capital humano continua a ser o bem mais valioso para uma empresa, a tecnologia ainda não consegue substituir a necessidade de orientar as pessoas para alcançar um determinado objetivo (Caetano & Vala, 2002).

O mercado de trabalho é confrontado diariamente com a rápida globalização, que por sua vez leva à necessidade de criação de novas formas de organização de trabalho e acrescentando a problemática das constantes mudanças nas características demográficas da população ativa, deparamo-nos com novas exigências não só ao nível dos indivíduos, mas também ao nível das organizações para que estas consigam garantir a sua vantagem competitiva (Caetano & Vala, 2002). Exigências estas que requerem a aplicação permanente de novos conhecimentos e competências cada vez mais complexas no desempenho das funções no local de trabalho, pelo que a formação profissional nas empresas torna-se essencial no decorrer deste processo. Sendo assim, a formação contribui não só para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, mas também, para a consequente melhoria do seu desempenho a nível organizacional, produzindo satisfação profissional e elevados padrões de desempenho (Grohmann & Kauffeld, 2013; Kennedy, Chyung, Winiecki & Brinkerhoff, 2014; Úbeda-Garcia, Marco-Lajara, Sabater-Semepere & García-Lillo, 2013).

As organizações ao realizarem investimentos consideráveis em ações de formação destinadas aos seus funcionários, esperam como retorno, o aumento do desempenho, da qualidade e de produtividade (Almeida, 2007). Dessa forma, a transmissão de conhecimentos e a aplicação bem-sucedida das competências aprendidas em contexto formativo para o local de trabalho, são cada vez mais importantes. Contudo, muitas organizações continuam a estabelecer programas formativos que não respondem às verdadeiras necessidades dos seus colaboradores e da própria empresa, implementando as ações de formação apenas no sentido de cumprir planos, sem apurarem a verdadeira transferência dessas mesmas ações (Almeida, 2011).

De acordo com Wexley e Latham (2002), apenas 40% dos conteúdos formativos resultam numa transferência permanente para o local de trabalho. Deste modo, torna-se

fundamental para as empresas, compreender o processo de transferência da formação, medindo o seu impacto não só a nível individual mas também a nível organizacional (Cheng & Ho, 1998).

Além dos efeitos da formação sobre os sentimentos de pertença e de lealdade para com a empresa, foi demonstrado que a formação também se relaciona com atitudes positivas (satisfação no trabalho) e com a motivação no trabalho (*engagement*) (Grohmann & Kauffeld, 2013; Trincheró, Brunetto & Borgonovi, 2013).

O *engagement* no trabalho tem vindo a revelar-se um conceito relevante na medida em que os colaboradores com níveis elevados de *engagement* estão mais satisfeitos com o trabalho, sentem-se mais comprometidos e leais para com a organização em que trabalham e têm menos intenções de a deixar por outra (Salanova, Agut & Peiró, 2005).

Os indivíduos podem apresentar diferentes níveis de *engagement*, pois os recursos disponíveis no contexto de trabalho podem variar. Para compreender esta situação, e de modo provar que as características do trabalho podem exercer uma forte influência no bem-estar dos indivíduos, na satisfação profissional e no aumento do *engagement* no trabalho, torna-se pertinente a abordagem do Modelo das Exigências e Recursos Laborais (DRL) ou *Job-Demands Resources* (JD-R) (Bakker & Demourati, 2006).

Schaufeli, Bakker e Rhenen (2009), demonstraram que a formação é um preditor positivo do *engagement*, ou seja, trabalhadores formados e dotados com novas competências e capacidades consideram-se mais empregáveis, mais competentes e dinâmicos, o que certamente contribui para a redução de sentimentos de insegurança, elevando os seus níveis de bem-estar e satisfação profissional. Ao reconhecerem e valorizarem o investimento que a organização faz em si, através das práticas de recursos humanos, como é o caso da formação, os trabalhadores trocam esse investimento pelo seu esforço, pelo seu compromisso e satisfação no desempenho das suas tarefas (Almeida, 2011).

Todos os empresários que ambicionam o melhor para as suas empresas, devem procurar manter os seus colaboradores profissionalmente satisfeitos, para isso, devem ter todo o interesse em identificar todas as variáveis que influenciam a satisfação profissional.

Este trabalho de investigação visa portanto o estudo de vários conceitos relevantes para as empresas nomeadamente: i) a *formação como elemento de empregabilidade*, que se relaciona com o desenvolvimento de competências, gerando comportamentos positivos nos trabalhadores, que consequentemente leva ao aumento da eficácia no desempenho laboral assim como a uma maior valorização profissional (Schaufeli et al., 2009; Smith, 2010); ii) a *transferência da formação*, segundo a qual é fundamental não só para o indivíduo mas também para a organização, para perceber se houve de facto a aplicação eficaz da aprendizagem adquirida na formação para o local de trabalho e, em que medida essa transferência contribui para o aperfeiçoamento do desempenho do funcionário e, consequentemente para a produtividade organizacional (Lim & Johnson, 2002); iii) o *engagement*, no sentido em que trabalhadores com níveis significativos de *engagement* são mais proactivos, estão conectados com o trabalho, e sentem-se capazes de lidar com as exigências de seu trabalho, gerando a satisfação laboral (Salanova, et al., 2005); e iv) a *satisfação profissional*, a qual detém um papel de destaque, sobretudo quando se trata de compreender os comportamentos e atitudes dos colaboradores em contexto de trabalho, os quais influenciam positiva ou negativamente o funcionamento de toda a organização (Cardoso, Cunha, Cunha, Gomes, Marques, & Rego, 2010).

Face ao cenário exposto, o objetivo deste estudo passa então pela análise e compreensão das relações existentes entre as variáveis da transferência da formação, da formação como elemento da empregabilidade e do *engagement* como antecedentes da satisfação profissional.

2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. - A importância da formação nas Empresas

Os indivíduos da sociedade contemporânea encontram-se em constante desenvolvimento das suas competências e habilidades nas mais diversas áreas, influenciado pela rapidez das mudanças que caracteriza o funcionamento atual das organizações, o que por sua vez, resulta numa desatualização dos conhecimentos que possuímos (Soares, 2013). Neste sentido, é inevitável que as organizações proporcionem formação aos seus colaboradores para que estes se mantenham atualizados, e por essa via, contribuam para uma organização mais competitiva e produtiva. Assim, o desenvolvimento profissional e a formação contínua, são cada vez mais valorizados, e para comprovar isso mesmo, deparamo-nos com a imensa investigação realizada nesta área (Castellanos & Martín, 2011; Kulik & Roberson, 2008; Sung & Choi, 2014; Úbeda-García et al., 2013).

De acordo com Greinert (2004), a formação poderá ser uma das mais antigas atividades ligadas ao trabalho. Antes da Revolução Industrial, a formação partia das associações profissionais e era orientada para a aprendizagem de uma profissão; durante a Revolução Industrial, a formação já era conduzida para a execução de tarefas, sendo da responsabilidade da própria empresa; na Sociedade Pós-Capitalista, a formação adquiriu o papel de promover o desempenho e responsabilidade do próprio indivíduo (Greinert, 2004). Contudo, apesar de a formação ser cada vez mais reconhecida como uma ferramenta fulcral para o sucesso de uma empresa, às primeiras dificuldades, esta é muitas vezes adiada, se não mesmo anulada.

O mesmo autor refere ainda duas situações pelas quais a formação tem sido relacionada ao longo da sua evolução: i) a formação como castigo, em que o trabalhador é obrigado a sair do seu local de trabalho, dando origem a perda de compensações materiais, o qual acaba por exercer uma pressão psicológica sob o trabalhador, dando origem a sentimentos de inferioridade em relação aos restantes colegas; e ii) a formação como recompensa, sendo uma forma de reconhecer positivamente o funcionário em relação aos seus colegas (Greinert, 2004). Para além destas duas situações, atualmente surge uma terceira possibilidade: iii) a formação como uma obrigação, em que a empresa

promove a formação pelo simples facto de haver a obrigatoriedade legal de proporcionar um determinado número de horas de formação a todos os seus funcionários (Greinert, 2004)

Pondo isto, coloca-se a pergunta: Formar para quê? Para responder a esta questão, Greinert (2004), identifica dois objetivos da formação que visam o presente e o futuro: i) uma formação que visa o presente baseia-se principalmente na aquisição de competências que permitam uma melhoria imediata do desempenho do sujeito, sendo um resultado da avaliação do trabalho, com uma relação permanente de *feedback* entre a chefia e os seus colaboradores; ii) a formação centrada em objetivos que visem o futuro, leva-nos à aquisição de competências com o fim de preparar o sujeito para o desempenho futuro de uma tarefa ou função diferente, ou seja, a formação apoia-se na identificação do potencial do sujeito.

De acordo com esta perspetiva, a formação deve ser reconhecida como um plano de ação de uma empresa, que envolva as chefias na identificação das necessidades dos atores que são alvo assim como da própria organização, de forma a incitar as condições necessárias para que se propicie a transferência da formação para o trabalho, produzindo os resultados esperados.

De acordo com o explanado anteriormente e segundo a revisão da literatura, torna-se pertinente referir os aspetos fulcrais da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, que aprova o Código do Trabalho, que determina que, “todas as empresas, independentemente do número de funcionários são obrigadas a dar 35 horas de formação anual aos seus funcionários, por uma entidade formadora certificada para o efeito”, tendo como objetivos de interesse para o tema em análise: a) proporcionar qualificação inicial aos jovens que ingressem no mercado de trabalho sem essa qualificação; b) assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa; c) promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego; d) promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção (Diário da República – Código do Trabalho, Artigo 130.º, pág. 953).

Segundo Ferreira (2014), estamos perante uma transformação simbólica do paradigma de formação nas empresas em Portugal, sendo cada vez mais reconhecida a

importância do seu papel no contexto empresarial, indo para além do cumprimento legislativo do código do Trabalho.

A crise com que nos defrontamos a nível do mercado de trabalho, é propícia a uma época de mudança nas políticas empresariais, que provoca por sua vez, momentos de insegurança e instabilidade no meio empresarial. Para tal, a formação profissional torna-se assim numa estratégia fulcral na mudança de comportamentos dos funcionários permitindo à empresa possuir uma equipa de funcionários com uma maior motivação, criatividade e confiança nas suas capacidades, características estas fundamentais para lidar da melhor forma com as mudanças nas organizações (Almeida, 2011).

O reconhecimento da formação profissional, leva a que as empresas invistam cada vez mais em tempo e dinheiro em ações de formação, com o objetivo de promover a aprendizagem dos seus funcionários e contribuir para a transferência das competências apreendidas, relacionadas com as funções desempenhadas pelos trabalhadores (Cascio, 2000; Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006). Nas situações em que as ações de formação não são transferidas e seguidamente aplicadas no local de trabalho, acabam por perder o seu propósito tornando-se um prejuízo para as organizações (Caetano & Velada, 2007).

De acordo com Almeida (2011), o facto de os indivíduos mostrarem um *feedback* positivo face a um programa de formação, não implica que possam vir a aplicar o que foi apreendido, no desempenho das suas funções. Deste modo, sendo a mudança comportamental um dos principais objetivos de qualquer programa de formação, a avaliação da mesma torna-se fundamental para o estudo da transferência da formação para o local de trabalho, sobretudo quando se tem verificado que apenas uma pequena percentagem da formação é efetivamente aplicada no local de trabalho (Caetano & Velada, 2007).

De acordo com a literatura existente sobre o conceito de formação, há uma grande dificuldade no que concerne à sua gestão e difusão do processo de aprendizagem no contexto organizacional (Gonçalves, 2010). Por um lado existem as organizações que utilizam a formação profissional como estratégia para o sucesso visando o aumento da produtividade (Caetano & Velada, 2007), no entanto, por outro lado deparamo-nos ainda com organizações que apresentam desequilíbrios consideráveis a nível da literacia dos

seus funcionários (Bates & Holton, 2004). Buckley e Caple (1998), fundamentam esta problemática, com a má gestão dos formadores no desenvolvimento das ações formativas, devido ao desconhecimento da verdadeira finalidade da formação, ou, por não consciencializarem as dificuldades do contexto organizacional onde atuam.

Ferreira (2014), identifica alguns fatores que reforçam a importância da formação profissional nas empresas: i) o desenvolvimento tanto a nível da produtividade como a nível da rentabilidade da empresa; ii) atualização e validação de conhecimentos dos funcionários; iii) a valorização diferenciada dos profissionais; e iv) o aperfeiçoamento do perfil profissional para a inserção profissional no mercado de trabalho.

A partir da convergência de alguns autores sobre a ideia do conceito de formação, é possível alcançar uma definição abrangente que descreve a formação como,

uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas entre si, inseridas no contexto organizacional, baseada em conhecimentos de diversas áreas, com a finalidade de a) promover a melhoria de desempenho, b) capacitar o profissional para o uso de novas tecnologias e c) prepará-lo para novas funções (Pilati & Abbad, 2005, p. 43).

Essas finalidades podem ser alcançadas a partir de uma aprendizagem constante de competências e do seu emprego no local de trabalho.

Atualmente, as empresas que investem em ações de formação direcionadas aos seus colaboradores, fazem-no com o objetivo de os preparar para enfrentar os desafios inerentes à atividade profissional que desempenham. Com o resultado das formações, as entidades esperam assim, potenciar as aptidões dos funcionários, desenvolvendo as competências no âmbito da comunicação e do comportamento, assim como as competências cognitivas que se situam ao nível do desenvolvimento intelectual, e ainda, as competências psicomotoras para o desenvolvimento das capacidades manuais, situadas ao nível do saber-fazer (Dias, 2015).

Dias (2015), refere ainda a importância da formação como uma metodologia que permite que os funcionários se desenvolvam mais ao nível sócio afetivo, que por sua vez leva a que as competências comunicacionais e emocionais sejam também orientadas para

uma relação mais próxima entre a chefia e o colaborador. A partir da formação profissional, surge então a possibilidade de uma maior aproximação dos colaboradores com o seu contexto de trabalho, compreendendo todas as competências necessárias para o cumprimento pleno da sua função, e até para avaliar os resultados relacionados com o seu desempenho na empresa (Dias, 2015).

Deparamo-nos assim, com uma aposta cada vez maior por parte das empresas em traçar planos de estratégia que promovam o sentimento de pertença entre os seus colaboradores, assim como, a qualidade do clima de trabalho e o aumento da produtividade, de forma a criarem uma imagem positiva da sua empresa pelo facto de conseguirem conciliar o espaço laboral com o pessoal.

Autores como Savaneviciene e Stankeviciute (2011), defendem que a formação profissional como prática do desenvolvimento de competências dos trabalhadores, promove tanto a satisfação profissional como o *engagement*. Trincherro, et al. (2013); Schaufeli et al. (2009), demonstraram que a formação constitui como um dos antecedentes diretos do *engagement*, ou seja, variações positivas da formação têm impacto nos níveis de *engagement*, deste modo, confirma-se o facto de que trabalhadores capacitados de novas competências e habilidades, consideram-se mais empregáveis, mais competentes e dinâmicos, promovendo uma redução nos sentimentos de insegurança, e aumentando o seu bem-estar.

A formação deve ser um processo de longo prazo com o objetivo de melhorar o desempenho dos formandos em funções similares e outras com aquelas praticadas no local trabalho, que exigem o uso das novas competências, contudo os efeitos esperados da formação, não se podem restringir apenas ao aumento dos níveis de desempenho dos indivíduos, deve abranger os feitos sobre as atitudes e satisfação profissional (Schaufeli et al., 2009).

Para Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, Cabral-Cardoso, e Gomes, (2010), um dos fatores capazes de tornar a organização permanentemente competitiva é o Ser Humano, seguindo a ideia de que só colaboradores devidamente qualificados poderão produzir ou prestar serviços com qualidade nas organizações. Neste sentido, a formação profissional deveria ser perspetivada como uma aprendizagem ao longo da vida, de modo

a “permitir aos indivíduos uma aquisição, adaptação e atualização contínua dos conhecimentos, aptidões e competências” (Azevedo, 2011, p.28).

A formação apresenta assim, vantagens não só ao nível individual mas também a nível organizacional. Para os trabalhadores, a formação pode contribuir para o aumento da sua satisfação pelo acréscimo de competências, uma maior oportunidade de carreira, melhores remunerações, ou simplesmente pela realização pessoal e profissional; a nível organizacional, surgem vantagens como uma maior facilidade para a realização dos objetivos e maior eficácia e eficiência de resultados, maior capacidade de satisfazer as necessidades dos clientes e pelo aumento da competitividade empresarial (Sobral, Chambel, & Castanheira, 2011)

2.2. A formação como elemento de empregabilidade

A origem do conceito de empregabilidade tem início no século XX, sendo utilizada para distinguir a população empregável da não empregável (Almeida, 2007).

O interesse pela empregabilidade surge principalmente nos anos 50 do século passado, mas só a partir dos anos 90 começou a ser estudada empiricamente (De Cuyper, Oettel, Berntson, Witte, & Alarco, 2008). Grande parte da investigação sobre a empregabilidade centrou-se numa política que assumia os indivíduos empregáveis como sendo capazes de desenvolver competências necessárias para o seu desempenho profissional, ou capazes de ajustarem as suas experiências e aptidões já adquiridas para um conjunto já determinado de requisitos profissionais (Fugate, 2006).

De acordo com Savickas e Baker (2005), a industrialização levou a uma transformação do conceito do trabalho para emprego e dos grupos de empregos para profissões, dando origem à necessidade de admissão de mão-de-obra, que por sua vez levou à criação das contribuições salariais, pelo que possibilitou aos indivíduos a aquisição de bens que necessitavam. Deste modo, o salário mensal tornou-se fundamental para o sustento dos indivíduos, o que justifica o facto de o desemprego ter-se transformado numa problemática da sociedade tanto a nível económico como a nível psicológico (Hanisch, 1999).

Gazier (1990), ao estudar a evolução do conceito de empregabilidade, veio propor sete conceções diferenciadas, as quais foram empregadas mais tarde por McQuaid e

Lindsay (2005): 1) a empregabilidade dicotômica; 2) a empregabilidade sócio médica; 3) a empregabilidade da política da força de trabalho; 4) a empregabilidade de fluxo; 5) a empregabilidade da *performance* no mercado de trabalho; 6) a empregabilidade de iniciativa; e 7) a empregabilidade interativa. Ainda de acordo com os autores, as concepções mais valorizadas no contexto atual são a empregabilidade de iniciativa e a empregabilidade interativa.

O conceito de empregabilidade de iniciativa surgiu nos Estados Unidos da América na década de 80, em que os trabalhadores assumiam um papel de flexibilidade e adaptação num mercado de trabalho marcado pela instabilidade (Gazier, 1990). No âmbito da empregabilidade interativa, tendo a mesma origem, resume-se à capacidade de um indivíduo para conseguir um emprego que o satisfaça, tendo em conta a interação entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho (Gazier, 1990).

Partindo da concepção de empregabilidade como a interação entre o indivíduo e o mercado de trabalho, McQuaid & Lindsay (2005), propõem-nos ainda uma abordagem de empregabilidade individual, que assume três dimensões: a) fatores individuais, que estão associados às habilitações académicas e profissionais dos indivíduos, às competências sociais, comportamentais de resolução de problemas e de adaptação a novas situações; b) circunstâncias pessoais, que por sua vez relacionam-se com o contexto familiar, a cultura de trabalho e o acesso aos recursos disponíveis; e c) fatores externos, associados às características do mercado de trabalho bem como às políticas de gestão de recursos humanos por parte das empresas.

O conceito de empregabilidade a partir da abordagem interativa proposta por Gazier (1990), assume particular relevância pela possibilidade de aprofundar o papel dos contextos de trabalho na promoção da empregabilidade dos indivíduos. No âmbito desta concepção, a construção da empregabilidade passa a ser igualmente uma responsabilidade das organizações, transformando-se numa “verdadeira política social das empresas” (Almeida, 2007, pág.54).

No âmbito da gestão de recursos humanos, surgem vários conceitos teóricos que valorizam o papel da formação como suporte ao desenvolvimento competitivo das empresas. O modelo soft da Escola de Harvard (Truss, Hope-Hailey, McGovern, Stiles, 1997), atribui à formação um papel fundamental entre as políticas de gestão de recursos

humanos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento das competências dos trabalhadores, assim como o seu envolvimento na vida organizacional, fomentando a comunicação, motivação e liderança (Almeida & Alves, 2011). Se considerarmos a formação como multidimensional, adotando não só a empregabilidade individual mas também a empregabilidade interativa proposta por Gazier (1990), e discutida no contexto português, por Alves (2007) e por Almeida (2007), a formação por si só, não é suficiente para assegurar o acesso ao emprego ou a sua manutenção, visto estarmos perante um cenário em que o mercado de trabalho é marcado por um fenómeno de desemprego significativo (Almeida e Alves, 2011).

De acordo com Smith (2010), a relevância do conceito de empregabilidade nos últimos anos, deve-se essencialmente: i) à instabilidade do mercado de trabalho derivado às mudanças organizacionais; ii) o aumento da frequência da mudança de emprego, derivado dos trabalhos temporários; iii) a externalização do mercado de emprego, ou seja, a busca de indivíduos com competências únicas fora da empresa, em vez de se trabalhar as competências internas.

Como consequência do constante progresso tecnológico, torna-se indispensável a formação continua nas empresas que garanta a empregabilidade dos seus funcionários, de forma a promover a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, contribuindo para a valorização do indivíduo no mercado de trabalho, assim como para a sua segurança, autoconfiança e empregabilidade (Pina & Cunha, et al., 2010). O investimento em ações de formação nas empresas, deve ser feito assim com base nas necessidades, motivações e expectativas dos trabalhadores, só deste modo o investimento em formação trará consequências positivas para as empresas (Nishii, Lepak & Schneider, 2008).

A credibilidade e competência das entidades de educação e formação têm sido postas em causa pelo meio empresarial, pois têm-se verificado que os indivíduos não possuem as competências necessárias ou não se encontram devidamente preparados para responder às exigências do sistema económico atual (Almeida, 2007). Ainda de acordo com o autor, esta situação tem vindo a contribuir para negligenciar o papel fundamental dos contextos de trabalho na promoção e gestão dessa mesma empregabilidade (Almeida, 2007).

As políticas de formação devem saber responder às necessidades reais de curto e de longo prazo das empresas, de forma a promover a sua competitividade, e ao mesmo tempo contribuir para reforçar a empregabilidade dos funcionários (Almeida, Alves, Bernardes & Neves, 2008).

De um modo geral, um indivíduo empregável procura desenvolver as suas competências pessoais e profissionais a fim de potenciar o seu desempenho profissional, para que isso se concretize, é necessário que haja também por parte das empresas, uma intervenção política na área da empregabilidade, com o objetivo de trabalhar nas várias formas de promover um lugar do empregado no mercado de trabalho (Smith, 2010).

Segundo Brown e Bimrose (2011), os indivíduos que, no prazo médio de cinco a dez anos, não tenham adquirido qualquer tipo de atualização de competências, estão mais propícios a se prenderem numa única forma de trabalho. Deste modo, tornam-se mais vulneráveis ao mercado de emprego, principalmente quando se verifica uma mudança organizacional, pois diminui a capacidade de se adaptarem às novas circunstâncias criadas pela mudança, pondo em risco a sua carreira.

Como afirma Maree (2010), para contornar esta situação, os colaboradores devem-se envolver numa aprendizagem ao longo da vida, através de formação contínua, para deste modo adquirirem as competências necessárias para se adaptarem às mudanças que ocorrem no contexto organizacional.

Para a maioria dos indivíduos, existe a ideia de que a experiência profissional é um fator essencial para garantir um bom desempenho no trabalho, assim como uma boa remuneração e satisfação profissional, promovendo a continuidade e desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, de acordo com Van der Heijde e Van der Heijde (2006), a experiência profissional adquirida numa única função ou área não é suficiente para garantir o desempenho positivo esperado ao longo de toda a carreira profissional, surgindo a necessidade para adquirir outras habilidades variadas e que possam ser transferidas para o local de trabalho.

Assumindo o valor da empregabilidade para o mundo empresarial e para o mercado de emprego, torna-se pertinente perceber de que forma esta pode ser melhorada, para isso, Smith (2010), identifica três formas que podem contribuir para o melhoramento da empregabilidade em contextos de emprego: i) o trabalho sobre a identidade; ii) a

formação e criação de redes de parceiros; e iii) o trabalho não remunerado ou com remuneração mínima. Ou seja, os indivíduos procuram cada vez mais autodesenvolverem-se de forma a conseguirem obter um bom desempenho no seu local de trabalho, assim como criar oportunidades de trabalho futuras, isto é, trabalhar na construção do seu capital humano, a partir de redes que prestam apoio a nível dos conhecimentos tecnológicos, industriais, de produto e ainda sobre a situação do mercado de trabalho (Smith, 2010).

Ainda de acordo com Smith (2010), num mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela instabilidade das relações contratuais, a aquisição de novas competências profissionais e a sua permanente atualização, bem como a participação em ações de formação, constitui um fator importante para a valorização profissional e para a empregabilidade, garantindo a capacidade de sobrevivência no mercado de trabalho. Nesta perspetiva, o conceito de aprendizagem ao longo da vida aparece fortemente associado ao conceito de empregabilidade, uma vez que é considerada uma estratégia eficaz de atualização permanente das competências dos colaboradores necessários à participação ativa na vida profissional, cada vez mais exigente e em constante mutação (Cresson, 1996).

De acordo com Almeida et al. (2008), como resultado da disponibilidade de fundos comunitários de apoio ao desenvolvimento do capital humano, que levou ao aparecimento dos Programas públicos de apoio à formação, tem-se vindo a observar um desenvolvimento significativo da gestão da formação em Portugal, principalmente ao longo da última década.

Por se tratar de um conceito relacionado com variados contextos, nomeadamente o social, cultural e o económico, torna-se difícil encontrar uma definição sucinta para a ideia de empregabilidade (Thijssen, Heijden & Rocco, 2008).

Bernston, Näswall e Sverke (2010), revisaram a literatura existente sobre este conceito e não conseguiram chegar a uma ideia consensual, pois uma parte da literatura destaca a empregabilidade dos desempregados ou em situação de emprego precário, como por exemplo os recém-licenciados e indivíduos portadores de deficiência, por outro lado, surge a noção de empregabilidade referente aos trabalhadores e à forma como estes preservam o seu trabalho perante as mudanças organizacionais. Ou seja, a compreensão

do conceito de empregabilidade depende do contexto em que se insere, dos seus princípios, público-alvo, metodologias, entre outros (Thijssen et al., 2008).

O interesse pela empregabilidade tem aumentado cada vez mais nos últimos anos, como consequência do contexto das condições precárias de emprego, que afetam cada vez mais a economia mundial (Rothwell, Jewell & Hardie, 2009). Os mesmos autores distinguiram três áreas de atuação com perspectivas diferentes atribuídas ao conceito de empregabilidade: i) empregabilidade da força de trabalho; ii) empregabilidade dos indivíduos; e iii) empregabilidade como uma estratégia de recursos humanos (Figura 1).

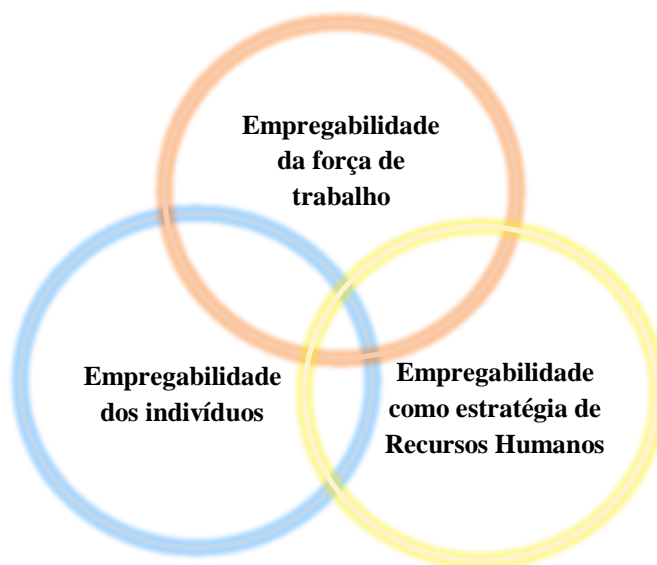


Figura 1 – Relação das diferentes áreas de estudo da empregabilidade (Rothwell, Jewell & Hardie, 2009, p. 153).

De acordo com os autores, a perspectiva de empregabilidade ao nível da força do trabalho, relaciona-se com as políticas governamentais, tendo surgido a partir dos interesses e preocupações relacionados com o trabalho e o emprego no final do século XX (Rothwell, et al., 2009). Relativamente à noção de empregabilidade no âmbito da gestão de recursos humanos, baseia-se na habilidade do trabalhador em manter ou procurar um emprego, conseguida a partir das capacidades pessoais adquiridas com a experiência profissional ou promovidas pelas entidades empregadoras (Rothwell et al.,

2009). Por fim, a empregabilidade centrada no indivíduo, liga-se à educação formal, no que respeita à capacidade dos setores de ensino em preparar os estudantes com as habilidades que as empresas procuram num trabalhador, tendo em conta as mudanças constantes no mercado de trabalho (Rothwell et al., 2009). Atualmente, segundo Rothwell et al. (2009), a noção de empregabilidade coloca o indivíduo como ator principal na gestão da sua carreira.

Fugate, Kinicki e Ashforth (2004), ao avaliarem o conceito de empregabilidade considerando os indivíduos em situação de desemprego, perceberam que os sujeitos com maior empregabilidade, são mais otimistas e conseguem concretizar oportunidades do mercado de emprego mais facilmente, quando perdem o seu trabalho.

Estudos realizados nas últimas décadas, têm-se centrado nos efeitos produzidos pela empregabilidade relativamente ao seu significado no mercado de trabalho e na produtividade organizacional, exemplo disso, surge os estudos desenvolvidos por autores como, De Cuyper, et al. (2008), que analisaram a relação entre empregabilidade e o bem-estar, e o valor da empregabilidade em situações de insegurança no trabalho. Os resultados mostraram a associação entre a empregabilidade e bem-estar, assim como, a relação positiva entre empregabilidade e satisfação com a vida. Assume-se deste modo, a importância da empregabilidade para a satisfação profissional, na medida em que esta representa uma forma de defender o seu trabalho (De Cuyper et al., 2008).

Autores como Sobral, et al. (2011), também mostraram que a empregabilidade se relacionava com o bem-estar dos trabalhadores, porque os indivíduos interpretam a empregabilidade como um meio de gerirem a sua própria carreira, o que consequentemente origina sentimentos de bem-estar e satisfação.

De acordo com o contexto atual de mercado de trabalho, as necessidades formativas dos trabalhadores quer sejam temporários ou permanentes, passarão cada vez mais pelo desenvolvimento da sua empregabilidade, nomeadamente pelo desenvolvimento de competências que os tornem competitivos e continuamente ativos no mercado de trabalho (Chambel & Sobral, 2011). Deste modo, ao promoverem a empregabilidade dos trabalhadores, temporários ou permanentes, as empresas contribuem assim para a redução dos sentimentos de incerteza dos empregados em encontrar um novo emprego, caso necessário, e deste modo conseguem empregados comprometidos com a

organização, mesmo numa situação laboral onde as garantias contratuais são cada vez mais incertas (Chambel & Sobral, 2011). Assim, formar para a empregabilidade, significa também formar para o trabalho precário e para desemprego (Almeida, 2012).

Segundo Velada (2007), quando um indivíduo percebe altos níveis de empregabilidade, significa que está confiante nas suas capacidades e competências, com perspectivas de carreira, levando a manifestar maiores níveis de produtividade, tornando-se num fator preditor da satisfação profissional.

Saber identificar e compreender as principais necessidades individuais e organizacionais torna-se fundamental para determinar o tipo de formação a implementar, pois vai contribuir para que os funcionários se envolvam com motivação no processo formativo. Estes sentimentos positivos vão proporcionar um aumento do *engagement* nos funcionários, facilitando a transferência dos conhecimentos transmitidos nas sessões formativas para o desempenho das funções, gerando por sua vez a satisfação profissional. Para que este

Nas atuais sociedades, a ausência de práticas de formação no mundo organizacional, leva a que os indivíduos percam empregabilidade, e as organizações a capacidade de liderarem com as mudanças (Cardoso et al., 2010). Para contornar essa situação, a formação deve ser encarada com um investimento, mais do que um custo, pois a formação acaba por ser um bom investimento tanto a nível individual como a nível organizacional (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos - OCDE, 2001). Daqui se denota a importância da análise desta variável formação como elemento de empregabilidade para a compreensão da sua relação com a transferência da formação e o *engagement*, sobre a satisfação profissional.

2.3. Transferência da Formação

Os estudos existentes no âmbito da transferência da formação para o local de trabalho, deve-se ao interesse em compreender de que forma a formação provoca as mudanças esperadas no comportamento dos formandos para o seu local de trabalho. Trata-se de um conceito que tem sido analisado e referenciado de formas distintas por diversos autores, para tal, torna-se fundamental uma análise exaustiva que saliente os

aspectos essenciais que influenciam o processo de mudança dos comportamentos após a formação.

A transferência da formação em contexto organizacional tornou-se numa preocupação cada vez maior para a área dos Recursos Humanos (Lima, Vala & Monteiro, 1994). Para que a formação seja efetiva, as organizações necessitam de assegurar que os formandos aplicarão na sua prática profissional o que aprenderam (Merriam & Leahy, 2005).

A questão que se coloca em muitos casos, refere-se ao facto do que é aprendido nas ações de formação, não se adequa às funções laborais do formando, como consequência, a transferência acaba por não se concretizar, para além disso, surge ainda o problema de se manter as novas competências ao longo do tempo (Yamhill & McLeam, 2001).

A história da investigação da área da transferência de formação remonta principalmente às décadas de 70 e 80, em que a Bandura (1982) e Newstrom (1984), exploraram os fatores e medidas que na sua maioria se concentravam no *design* da formação e na construção de estruturas conceptuais.

A maioria das pesquisas realizadas nos anos 70 e 80 baseavam-se principalmente na visão das organizações, desvalorizando a perspectiva dos formandos quanto aos conteúdos da formação (Kennedy, et al., 2014).

Nos finais da década de 80, surgem autores como Hicks e Klimoski (1987), que tornaram-se os pioneiros na investigação da transferência da formação ao valorizarem a perspectiva dos formandos segundo as suas expectativas, atitudes e decisões na seleção dos programas de formação.

A partir da década de 90, com o abrandamento da produtividade industrial por todo o mundo, Kennedy, et al. 2014, começaram por explorar o impacto da transferência da formação para o desempenho organizacional. Ainda durante esta década, nos Estados Unidos da América, autores como Bishop (1991), Holzer, Block, Cheatham e Knottet (1993), Bartel (1994) e Black e Lynch (1996), iniciaram o uso dos dados psicométricos para testar as consequências da formação na produtividade laboral.

Há uma série de estudos após o ano 2000 que focam as características do formando, o ambiente de trabalho e o seu impacto sobre a transferência (Baldwin, Ford,

& Blume, 2009; Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Hampson, 2008; Cheng & Ho, 2001; Yamnill & McLean, 2001).

A partir do novo milénio o desenvolvimento de investigações sobre a transferência da formação recai principalmente sob duas áreas. Em primeiro lugar destaca-se o número crescente de pesquisas empíricas que analisam os contextos situacionais e culturais de modo a testar e validar as relações entre os vários fatores identificados nas investigações passadas (Kennedy, et al., 2014). A outra área em destaque refere-se aos estudos exploratórios a fim de identificar novos fatores que afetam a transferência que não foram explorados no passado (Chiaburu & Marinova, 2005).

No âmbito da abordagem da transferência da formação para o local de trabalho, destacam-se principalmente os modelos de Kirkpatrick (1959), o qual estabeleceu as bases de um modelo de avaliação da formação que se destacou pela coerência e pelo rigor da sua abordagem sistémica da formação e por ser o pioneiro na investigação desta área, e ainda o modelo de Baldwin e Ford (1988), o qual serviu de impulso para o desenvolvimento de novas investigações nesta área, contribuindo para um considerável progresso na compreensão dos fatores que afetam a transferência da formação.

O modelo dos quatro níveis de avaliação da aprendizagem de Kirkpatrick, apesar de ter surgido em 1959, continua a ser atualmente o método mais utilizado no meio organizacional, tendo sido mais tarde redefinido pelo autor em outras publicações em 1975, 1998 e 2006. Para cada um destes níveis, foram definidos instrumentos e indicadores adequados que permitem uma medição e avaliação adequada dos resultados recolhidos, obedecendo a quatro critérios organizados de forma hierárquica (reação dos formandos, aprendizagem, transferência e resultados), como é explicado na Figura 2 (Kirkpatrick, 1959).

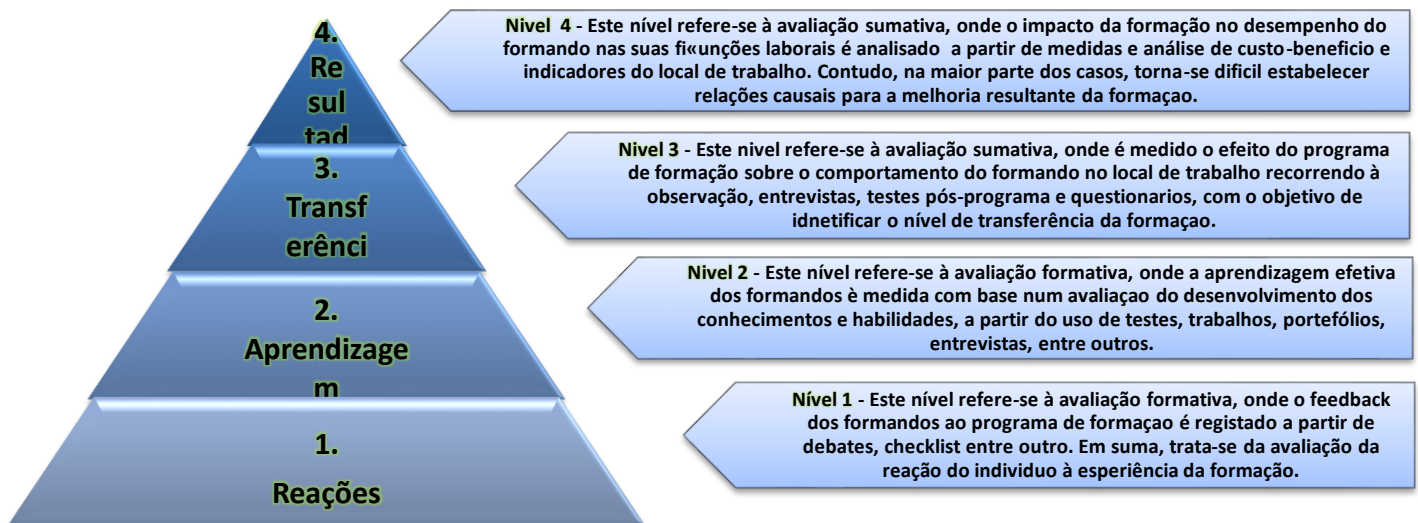


Figura 2 - Modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick (1959).

A natureza hierárquica da estrutura de Kirkpatrick sugere que os resultados do nível superior (3 e 4) não devem ser medidos a menos que ocorram mudanças positivas nos resultados de nível mais baixo (1 e 2). É com base nos níveis 3 e 4 que é possível determinar o nível de transferência da formação (Kirkpatrick, 1959).

Desde que Kirkpatrick estabeleceu o seu modelo original, outros teóricos tais como Phillips e Stone (2002), sugeriram um quinto nível de avaliação, ao qual denominaram de ROI (Retorno sobre o investimento), que destaca a importância da formação como um investimento financeiro. Este quinto nível define o retorno do investimento da implementação da formação, comparando os custos e benefícios da mesma (Phillips & Stone, 2002).

De acordo com Baldwin e Ford (1988), a transferência de formação pode ser definida como,

a aplicação dos conhecimentos, aptidões e atitudes aprendidas na formação para o local de trabalho e com a consequente continuação da aplicação destes durante um certo período de tempo, até serem naturalmente integradas no colaborador e no seu desempenho sobre as tarefas (p.30).

O modelo desenvolvido por Baldwin e Ford (1988), sugere que a eficácia de uma intervenção de formação depende de muitas variáveis. Ainda segundo os autores, a transferência da formação pode ser explicada através de um modelo em que a aplicação de novas aprendizagens para a função é determinada por três fatores gerais: *inputs*, *outputs* de formação e as condições de transferência (Baldwin & Ford, 1988). Os *inputs* incluem os três fatores: a) características dos formandos que envolvem as suas capacidades, motivação e personalidade; b) o *design* da formação que inclui os princípios de aprendizagem, a sequência, a validade e utilidade de conteúdo da formação; e c) o ambiente de trabalho, que inclui o suporte das chefias e dos pares e a oportunidade para aplicar as competências apreendidas no local de trabalho (Baldwin & Ford, 1988). Os *outputs* de formação incluem a retenção e os resultados da aprendizagem enquanto condições para a generalização e manutenção da transferência (Baldwin & Ford, 1988). Assim, o processo de transferência da formação envolve tanto as características dos formandos e elementos do ambiente de trabalho que afetam diretamente as condições de transferência, enquanto os fatores relacionados com a conceção da formação e as condições de transferência são mediadas pela aprendizagem e retenção.

A validade e utilidade de conteúdo da formação, refere-se ao grau em que o conteúdo formativo responde às verdadeiras necessidades da atividade, visto que, quanto mais o conteúdo do programa refletir o ambiente de trabalho, maior será a motivação dos formandos para aplicarem esses conteúdos na função que desempenham (Baldwin & Ford, 1988). A aprendizagem cognitiva pode acontecer, mas se os indivíduos não tiverem oportunidade de praticar a formação em contexto de trabalho, a transferência não ocorre (Holton, 1996).

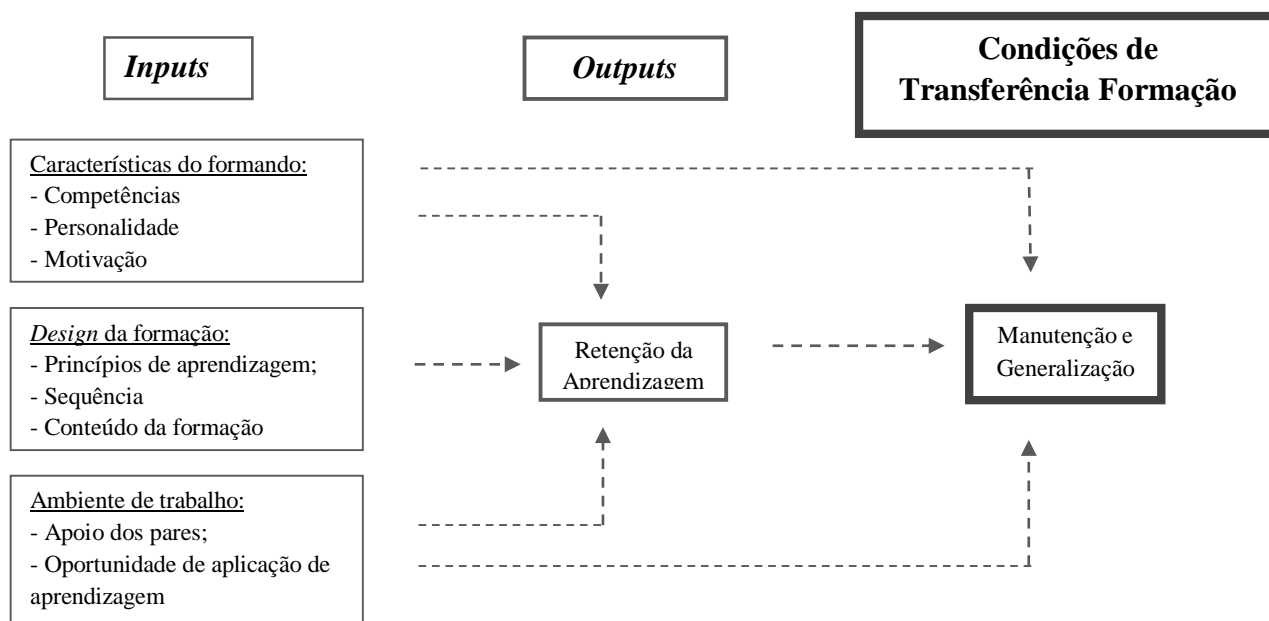


Fig. 3 – Modelo do processo de Transferência de Baldwin e Ford (1988).

A partir da Figura 3, é possível verificar a influência direta que as características do formando e os fatores do ambiente de trabalho exercem sobre as condições de transferência. No que toca aos resultados da formação e segundo Baldwin e Ford (1988), em termos de aprendizagem e retenção, verifica-se que são condições necessárias, mas não suficientes para a generalização e a manutenção das habilidades adquiridas no curso, desta forma, o formando pode ter aprendido o conteúdo, porém, não o transfere, pois não tem motivação ou não encontra oportunidades para aplicá-lo.

As condições de transferência incluem a generalização das habilidades ou dos comportamentos aprendidos no programa de formação e na sua manutenção ao longo de um período de tempo (Baldwin & Ford, 1988).

Alguns autores consideram os três tipos de *inputs* como os fatores que mais influenciam a transferência da formação (Blume, Ford, Baldwin, e Huang, 2010; Burke & Hutchins, 2007; Merriam & Leahy, 2005). Burke e Hutchins (2007), Blume et al. (2010), e Merriam e Leahy (2005) realçam do mesmo modo a importância da autoeficácia e da capacidade cognitiva para o processo.

Baldwin e Ford (1988), destacam ainda dois fatores preditores da transferência da formação: as características individuais e expectativas do indivíduo ao iniciar a formação

(pré-formação) e o que acontece quando o indivíduo retorna ao local de trabalho (pós-formação).

O importante contributo deste modelo refletiu-se através da realização de diversos estudos que procuraram analisar os impactos das características individuais, das atitudes para com a função e do ambiente de trabalho na transferência da formação (Velada, 2007).

Contudo, o modelo proposto por Baldwin e Ford (1988), refletiu para alguns autores, uma grande limitação no que diz respeito ao conceito de transferência apresentado, na medida em que se restringe à medição da aprendizagem efetiva que ocorre numa determinada ação de formação (Cheng & Ho, 1998).

O trabalho desenvolvido por diversos investigadores na área da avaliação da transferência da formação tem-se centrado essencialmente no estudo de fatores isolados e na sua influência no processo de transferência de aprendizagens ao invés de compreender uma combinação de vários fatores (Holton III, Bates & Ruona, 2000).

A literatura teórica tem sugerido que a transferência da formação está diretamente associada a três fatores fundamentais, nomeadamente, a conceção da formação, as características dos formandos e o ambiente de trabalho, sobretudo no que diz respeito ao apoio para a mudança comportamental (Holton, 1996).

Holten et al. (2000), definem a transferência da formação como o grau com que os formandos aplicam no seu trabalho, os conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes adquiridas em contexto da formação.

Holton (1996), desenvolveu um modelo de avaliação de formação na tentativa de explicar em que medida se dá a transferência da formação e de que modo esta altera o desempenho individual assim como os resultados organizacionais. A partir deste modelo é possível identificar determinadas características específicas que produzem influência sob a transferência e que se encontram divididas em dois grupos, como se pode verificar na Figura 4: a) variáveis primárias (aptidões, motivação para aprender, reação à aprendizagem, *design* de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objetivos organizacionais e eventos externos); e b) variáveis secundárias (prontidão para a atuação, atitudes no trabalho e características de personalidade). Para além disso, o autor propõe ainda três tipos de resultados esperados: 1) a aprendizagem (alcance dos resultados de aprendizagem

esperados); 2) o desempenho individual (mudança no desempenho individual como consequência do processo formativo); e 3) resultados organizacionais (consequência da mudança no desempenho dos funcionários) (Holten, 1996, p. 17).

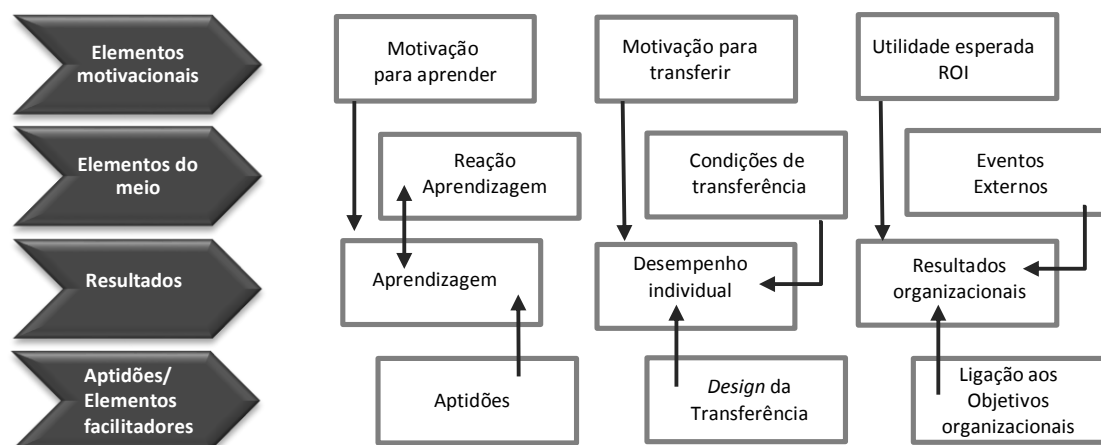


Figura 4 - Modelo de avaliação de formação de Holton (1996, p. 17).

Com base neste modelo de avaliação da formação, foi desenvolvido por Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997), e mais tarde atualizado (Holton et al., 2000) numa investigação onde participaram 1616 indivíduos de diversas organizações, o Inventário do Sistema de Transferência da Aprendizagem, designado por LTSI (*Learning Transfer System Inventory*), segundo o qual, surge como uma tentativa de resolver problemas relacionados com a avaliação de eficácia da formação reconhecidos por vários autores (Dionne, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Veloso, Silva, Silva & Caetano, 2015) inclusive o próprio Holton no seu modelo de transferência, como por exemplo: a) apesar de existir uma aquisição dos conhecimentos na fase de formação, não é garantia para que os mesmos sejam aplicados no local de trabalho; e b) a multiplicidade de critérios e abordagens de avaliação da formação, não garante a sua fiabilidade e facilidade de utilização (Holton, 1996).

O LTSI veio então tentar corrigir a falha reconhecida na avaliação da formação e nos fatores que influenciam e afetam a transferência das aprendizagens. Este questionário

analisa a influência de quatro fatores (características dos formandos, *design* da formação, motivação e as características do contexto de trabalho), permite ainda, medir não só os fatores de transferência das aprendizagens de uma formação específica para o local de trabalho, mas também perceber os fatores que levam à transferência da formação em termos gerais, possibilitando um *feedback* fiável da adesão dos trabalhadores à formação e da sua importância no contexto profissional dos trabalhadores (Holton et al., 2000).

No entanto, para Yamnill e McLean (2001), este modelo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, os autores afirmam que o modelo não apresenta uma teoria que explique o desejo das pessoas para mudar o seu desempenho depois de frequentarem a formação, em segundo lugar, não é delineado um projeto de formação que leve a que a transferência de novas capacidades seja bem-sucedida, e por fim, não é revelado o tipo de organizações que possam apoiar os funcionários na transferência das capacidades adquiridas em formação (Yamnill e McLean, 2001). Deste modo, Cheng e Ho (1998), referem que, para explicar a eficácia da formação, é necessário identificar e medir os impactos individuais e organizacionais nos resultados da formação, incluindo a aprendizagem e a transferência. Ainda de acordo com os autores, trata-se de um processo que é desenvolvido de modo diferente para cada indivíduo, o que significa, que dois indivíduos na mesma organização e com as mesmas funções podem encarar de igual forma a formação e, no entanto, a transferência das aprendizagens poderá ocorrer de formas distintas para ambos (Cheng e Ho, 1998). Daqui se depreende que os fatores que potenciam e inibem a transferência da formação, estão relacionados com o próprio indivíduo, mas não só, pelo que se torna fundamental apresentar modelos alternativos que possam explicar este processo.

Cheng e Ho (1998), apresentam um modelo de transferência que se desenvolve ao longo de quatro estádios influenciados por: a) fatores individuais (*locus* de controlo e autoeficácia); b) fatores motivacionais (atitudes para com a carreira, implicação organizacional, reação face à formação e intervenções pós-formação); e c) fatores ambientais (suportes sociais na organização, cultura de aprendizagem contínua e constrangimentos de tarefas). Os quatro estádios do processo de transferência abarcam: a) motivação na fase de pré-formação; b) a aprendizagem; c) o desempenho da formação; e d) as consequências da transferência (Cheng & Ho, 1998). Ou seja, para que ocorra

transferência da formação é essencial que os formandos demonstrem algum tipo de interesse em conhecer o material que é apresentado numa ação de formação e que aprendam efetivamente esse conteúdo da formação. Neste sentido, as consequências da transferência são todos os comportamentos dos formandos resultantes da aplicação no contexto de trabalho daquilo que foi aprendido durante a formação.

Para Pilati e Abbad (2005), a transferência de aprendizagem pode ser definida como “a aplicação eficaz no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em formação” (p. 45). Na figura que se segue, é apresentado um modelo conceptual que procura esquematizar um conjunto de constructos interdependentes, organizados de forma hierárquica, que segundo Pilati e Abbad (2005), encontram-se estreitamente relacionados.

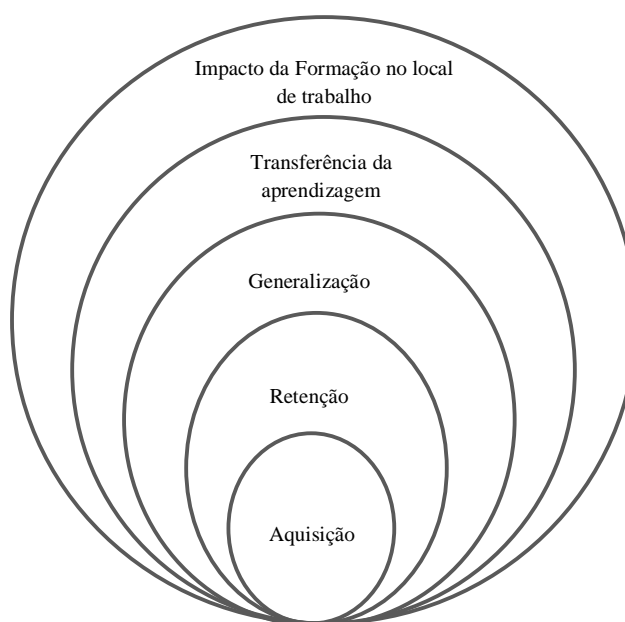


Figura 5 - Modelo conceptual do impacto da formação no trabalho (Pilati & Abbad, 2005).

O conceito de aquisição refere-se ao resultado direto da formação no indivíduo, sendo condição necessária para o desenvolvimento do restante processo descrito na Figura 5. Segundo Pilati e Abbad (2005), “as teorias cognitivas de processamento de informação indicam que a aquisição de novos conhecimentos é apenas uma das etapas do

processo de aprendizagem, que depende, para se concretizar, de memorização do que foi adquirido” (p. 44). O conceito de retenção descreve o seguimento do processo após a aquisição, que se refere ao “armazenamento dos conhecimentos na memória de longo prazo”, ou seja, trata-se do armazenamento dos conhecimentos adquiridos na memória dos indivíduos, os quais são reavidos sempre que ocorra uma estimulação oportuna (Pilati & Abbad, 2005, p. 44). A maior parte das ações de formação ocorrem em contextos completamente distintos do contexto de trabalho, para tal, o conceito de generalização, torna-se essencial para que ocorra a aplicação dos conhecimentos adquiridos da formação para o ambiente de trabalho. O conceito apresentado na Figura 5 como a transferência de aprendizagem é o efeito imediato da formação, o qual envolve a retenção e a generalização, tal como já tinha sido proposto por Baldwin e Ford (1988).

Atualmente as organizações despendem uma grande quantidade de tempo e de dinheiro em atividades formativas com o intuito de facilitar a aprendizagem e a transferência de competências relacionadas com o desempenho profissional dos seus colaboradores (Cascio, 2000; Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006). Pesquisas realizadas por Wexley e Latham (2002), sugerem que, apenas 40% dos conteúdos formativos resultam numa transferência permanente para o local de trabalho, nível este de transferência que parece diminuir 25% no prazo de seis meses e 15% após um ano. Assim compreender e melhorar o processo de transferência tem vindo a ser o lema mais saliente para os investigadores e para os trabalhadores na área da formação.

Nijman et al. (2006), identificam dois fatores-chave que podem influenciar diretamente o processo de transferência da formação: a) uma maior conexão entre o contexto da formação e o contexto de trabalho; e b) o aumento do nível do suporte social no retorno ao local de trabalho, particularmente por parte da chefia. Assim compreender e melhorar o processo de transferência tem vindo a ser o lema mais saliente para os investigadores e para os trabalhadores na área da formação.

Segundo Wexley e Latham (2002), existem três possibilidades de transferência: a) transferência positiva; b) transferência negativa; e c) transferência nula. A transferência positiva ocorre quando os conhecimentos adquiridos na formação melhoram o desempenho da função do formando no seu local de trabalho; a transferência negativa pelo contrário, ocorre quando a aprendizagem da formação dá origem mau desempenho

da função; por último, no que concerne à transferência nula, acontece quando as novas aprendizagens não exercem qualquer influência no desempenho na função do formando (Wexley & Latham, 2002).

Laker (1990), sugere ainda outros tipos de transferência: transferência próxima e transferência distante. A transferência próxima diz respeito à relação do que é aprendido no contexto de formação com a realidade laboral do formando, enquanto a transferência distante ocorre quando o formando aplica o que aprendeu num contexto de trabalho distinto do conteúdo da formação (Laker, 1990). Por sua vez, de acordo com Holton et al. (2000), a transferência próxima representa resultados a curto prazo enquanto a transferência distante representa resultados a longo prazo.

Royer (1979), caracteriza também a transferência de diferentes maneiras, como específica e não específica, literal e figurativa. A transferência específica assemelha-se à transferência próxima de Laker (1990), e diz respeito a situações em que contexto original de formação se relaciona com o contexto laboral; enquanto a transferência não específica diz respeito às situações em que os dois contextos não possuem qualquer tipo de conexão; a transferência literal ocorre quando o formando transfere as competências adquiridas na sua totalidade para o local de trabalho; no que respeita à transferência figurativa, esta ocorre quando é o formando a trabalhar para o enriquecimento da sua aprendizagem (Royer, 1979).

Outra caracterização importante é apresentada por Gagne (1984), em que a transferência é descrita como vertical ou lateral. A transferência vertical ocorre quando a aquisição de novas competências contribuem para a obtenção de novos conhecimentos com um nível de complexidade superior, enquanto a transferência lateral refere-se à aquisição de novas competências com o mesmo nível de dificuldade (Gagne, 1984).

O período após a formação em que o formando regressa ao seu contexto laboral, é fulcral para que a aprendizagem se mantenha e produza os efeitos reais no desempenho profissional. Importa assim analisar em que contextos ocorre a transferência da formação, bem como os fatores que a facilitam ou, pelo contrário, dificultam a sua manifestação.

Marx (1982), propôs o Modelo de Prevenção de Reincidências com o objetivo de tentar explicar o processo de manutenção de um comportamento após a formação, o qual sugere que um comportamento pode ser mantido com base em estratégias de autocontrolo

cognitivas e comportamentais que reduzem a probabilidade de ocorrência de recaídas, ou seja, a capacidade do formando transferir e manter o comportamento formativo é maior se obtiver respostas de *coping* dos seus superiores (estratégias comportamentais) e se conseguir perceber um aumento da sua autoeficácia (estratégias cognitivas) (Marx, 1982).

As ideias pré-concebidas que os formandos possuem em relação à formação podem interferir com o processo de aprendizagem e por sua vez, colocar em risco o investimento realizado com a formação. Uma dessas ideias refere-se ao facto de que, quanto mais positiva for a percepção dos formandos em relação à formação, maior será a transferência dos conhecimentos para o posto de trabalho (Cheng & Ho, 1998). Assim, torna-se pertinente perceber a forma com os formandos compreendem vários aspetos tais como: a) o clima ou resistência à mudança; b) a oportunidade para utilizar a formação; c) a adequação entre os objetivos da formação e os objetivos profissionais; d) a existência de condições para aplicar a formação; e) a possibilidade de recompensas associadas à formação; e f) o apoio por parte de supervisores e colegas (Lim & Johnson, 2002).

Newstrom (1983), destaca a complexidade do processo de transferência, identificando de igual modo os vários fatores que podem influenciar direta ou indiretamente este processo, como por exemplo: a) a falta de reforço no trabalho; b) as dificuldades do próprio ambiente de trabalho; c) a falta de apoio por parte da cultura organizacional; d) a percepção dos formandos face à impraticabilidade das novas competências; e) a resistência dos formandos à mudança; f) falhas na supervisão; g) lacunas na conceção e desenvolvimento dos programas formativos; e h) a pressão negativa por parte dos pares.

Segundo Holton et al. (2000), o trabalho desenvolvido por diversos investigadores na área da avaliação da transferência da formação tem-se centrado essencialmente no estudo de fatores isolados e na sua influência no processo de transferência de aprendizagens ao invés de compreender uma combinação de vários fatores.

Outros autores como Robertson e Downs (1979), introduziram a ideia de que as aptidões adquiridas pelos formandos são capazes de explicar cerca de 16% da variância na efetividade da formação, enquanto Noe e Schmitt (1986), posteriormente postularam

que a motivação dos formandos e o ambiente de trabalho pode ajudar a explicar outros cerca de 15 a 20% da mesma variância.

É essencial proceder a uma análise de modo a conhecer os motivos que levam à necessidade da formação, assim como, o tipo de contexto em que ocorre a transferência dos conhecimentos e aptidões adquiridos, e ainda, fatores de transferência implicados quer como facilitadores, quer como obstáculos (Veloso, Silva, Silva & Caetano, 2015)

Após toda a revisão da literatura referente ao processo de transferência da formação, é possível identificar nove fatores independentes que afetam a transferência inseridos em três categorias: a) os indicadores individuais (dos quais fazem parte a capacidade de controlo do formando sobre os resultados, capacidade de eficácia dos formandos de organizar e executar e atingir certos desempenhos); b) os indicadores ambientais (o apoio da organização relativamente à participação na formação, uma cultura de aprendizagem contínua e restrições da tarefa); e por fim, c) os indicadores motivacionais (a carreira e as atitudes no trabalho, o compromisso com a organização, o poder de decisão na formação do formando e por fim, as intervenções pós-formação) (Cheng & Ho, 1998).

Surge assim a necessidade de se construir instrumentos precisos e válidos que permitam avaliar o processo de transferência da formação, que permitam investigar quais as variáveis que podem predizer e determinar a aplicação permanente dos conteúdos formativos para o contexto de trabalho.

2.4. *Engagement* no trabalho

O trabalho possui cada vez mais um papel essencial na vida dos indivíduos, situação esta que conduziu a que muitos teóricos da psicologia positiva, defendessem a necessidade de se reconhecer a vertente do trabalho que leva os indivíduos a investirem as suas energias e a sua experiência no desempenho das suas funções laborais (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). A este estado motivacional positivo de bem-estar no trabalho, que em parte pode ser visto como a antítese do *burnout*, foi dado o nome de *engagement* (Bakker, et al., 2008).

O surgimento deste conceito deu-se a partir da crescente valorização do capital humano e envolvimento psicológico dos ativos humanos e pelo aumento do interesse

científico dos estados psicológicos positivos por parte dos estudiosos, tendo sido a partir do movimento da Psicologia Positiva, criadas as condições necessárias para o aumento da investigação sobre o *engagement* (Schaufeli, 2013).

Já que o *engagement* se caracteriza por altos níveis de energia e por uma forte identificação com o trabalho, o *burnout* por outro lado, caracteriza-se pelo oposto, ou seja, baixos níveis de energia combinados com uma falta de identificação com o próprio trabalho (Chambel & Sobral, 2011).

Segundo Siqueira, Costa e Martins (2015), o *engagement* no trabalho, trata-se de um fenómeno que ocorre no ambiente organizacional caracterizado pelo bem-estar físico emocional e mental dos trabalhadores no desempenho das suas atividades. Pessoas com níveis elevados de *engagement* atribuem mais esforços nas suas funções, pois ao identificarem-se com o trabalho exercido, desenvolvem um sentimento de pertença, contribuindo com resultados positivos tanto para o seu desenvolvimento, como para o crescimento da organização (Siqueira, et. al., 2015).

De acordo com a revisão de literatura sobre o *engagement* no trabalho, o primeiro autor a conceptualizá-lo academicamente foi Willian Kahn, em 1990, no artigo intitulado *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work* (Schaufeli et al., 2009).

Kahn (1990), centrou-se na forma como os trabalhadores satisfazem os seus papéis no trabalho, assumindo que os indivíduos com níveis elevados de *engagement* esforçam-se no trabalho porque se identificam com o mesmo. De acordo com o que foi referido, Kahn (1990), identificou três condições psicológicas que têm que existir nos trabalhadores *engaged*: significância, segurança e disponibilidade. Assim, quando o trabalho é significativo, o ambiente do trabalho é seguro e os recursos pessoais estão disponíveis para o trabalhador, dando origem ao *engagement*.

Para alguns autores, o *engagement* pode ser definido como um constructo motivacional positivo relacionado com o trabalho, o qual implica sentimento de realização, envolvendo o estado cognitivo positivo, possuindo natureza motivacional e social (Bakker, 2014; Bakker, Demerouti, Hakanen & Xanthopoulou, 2007; Bakker et al., 2008; Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2014), sendo composto por três componentes: 1) vigor (que se refere aos

altos níveis de energia e ativação mental no trabalho, à predisposição do indivíduo em investir esforços, bem como à sua persistência perante as dificuldades); 2) dedicação (refere-se por sua vez, ao entusiasmo e orgulho no trabalho, caracterizando-se por um sentimento de importância e desafio); e por último, 3) a absorção (a qual é representada por um estado de concentração, e na dificuldade em desligar-se do trabalho, apresentando deste modo, uma elevada capacidade para responder adequadamente às mudanças, adaptando-se rapidamente a novas situações) (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011; Pertou, Demerouti, Peeters & Schaufeli, 2012; Schaufeli, 2013; Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2014).

De modo a avaliar o *engagement* no trabalho, Schaufeli e Bakker (2004), desenvolveram o inventário *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), no qual é constituído por 17 itens, e é nos dias de hoje o instrumento mais utilizado pelos investigadores, constituído pelas componentes vigor, dedicação e absorção.

O *engagement* no trabalho surge então como a capacidade que o Ser Humano manifesta para retirar situações positivas do seu trabalho, apresentando-se como um conceito integrado na psicologia positiva, a qual avalia o lado positivo da componente Humana (Bakker, et al., 2008).

Segundo Antunes (2016), o *engagement* traduz o vínculo emocional positivo de todos os colaboradores para com a sua organização, com o propósito e com o sucesso da mesma, traduzindo uma vontade intrínseca de contribuir, participar, progredir e apresentar resultados.

Num estudo realizado por Christian, Garza e Slaughter (2011), foi possível confirmar que o *engagement* aumenta em 19% o desempenho de uma tarefa numa organização. Um outro estudo desenvolvido por Durán, Extremera, Montalbán e Rey (2005), refere que o *engagement* pode afetar de forma positiva, o bem-estar dos trabalhadores.

Deste modo, é possível afirmar que é através do *engagement* que os trabalhadores se conectam afetivamente ao seu trabalho e às suas tarefas (Bakker & Schaufeli, 2003), possibilitando a criação de estratégias e energias para conseguir lidar com as exigências do seu trabalho. Trata-se de um estado mental positivo que se prolonga no tempo e que

decorre não apenas de uma situação concreta, mas sim de uma situação decisiva para bom funcionamento das organizações (Bakker & Schaufeli, 2003).

O *engagement* no trabalho contribui para minimizar os riscos de depressão, a partir da mobilização dos vários recursos disponíveis (Hakanena & Schaufeli, 2012; Seppala, Rossomando & Doty, 2013), ou seja, autores como Innstrand, Langballe e Falkun (2012), entendem que a dimensão vigor do *engagement* prediz baixos níveis de sintomas depressivos e de nervosismo.

O estudo *The State of the Global Workplace, a worldwide study of employee engagement and wellbeing*, desenvolvido pela *Gallup*, uma empresa de consultadoria e avaliação de desempenho global com sede nos EUA, contou com uma amostra de 47,361 funcionários de 120 países, o qual mostrou que apenas 11% dos colaboradores encontram-se envolvidos com a empresa, que 69% não estão nada envolvidos com a empresa e que 27% destes não possuem qualquer tipo de conexão com a empresa onde trabalham (Vieira, 2014). Estes dados põem em evidência a preocupante falta de compromisso dos funcionários com as empresas onde trabalham e refletem a necessidade criação de planos estratégicos que visem a mudança para o aumento do *engagement* dos seus funcionários de forma a aumentar a produtividade e competitividade das empresas.

De acordo com Salanova, et al. (2005), o *engagement* no trabalho tem vindo a revelar-se cada vez mais um conceito pertinente no que se refere ao bem-estar psicológico dos funcionários, no sentido e que, os indivíduos com maiores níveis de *engagement* apresentam uma maior satisfação profissional, assim como um maior comprometimento e lealdade para com a empresa a que pertence, revelando menos intenções de a deixar por outra. Para além disso revelam ser mais proactivos e motivados para adquirir novos conhecimentos e habilidades (Salanova et al., 2005).

De acordo com o artigo desenvolvido por Shaufeli e Salanova (2014), sobre o *engagement* (*How to improve work engagement?*), a formação profissional surge como um dos potenciadores para maiores níveis de *engagement*. Para os autores, a formação em contexto profissional, pode ser aplicada como uma estratégia para promover o *engagement* nas empresas, mas para que isso acontece, é fundamental que os conteúdos formativos sejam programados com o objetivo de contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos trabalhadores (Shaufeli & Salanova, 2014).

Outros autores como Bakker e Demerouti (2008), defendem que o *engagement* está positivamente relacionado com a motivação para a aprendizagem ativa e continua dos indivíduos.

Com base na literatura, é possível identificar alguns fatores que se associam ao conceito de *Engagement* como: o apoio social; o desempenho no trabalho; os recursos pessoais (como auto eficácia e autoestima); o capital psicológico positivo; as crenças; o otimismo; os recursos e exigências organizacionais; resiliência e satisfação dos clientes (Bakker et al., 2008).

A promoção do *engagement* no trabalho modula os efeitos diretos dos recursos organizacionais sobre o desempenho, o bem-estar e a qualidade de vida em geral, beneficiando não só os funcionários, mas também, as empresas, gerando uma vantagem competitiva para as mesmas (Bakker, et al., 2008; Schaufeli, et al., 2009).

Vários estudos têm vindo a mostrar empiricamente a existência de uma relação positiva entre diversos recursos laborais e o *engagement* no trabalho (Bakker & Schaufeli, 2008; Bakker, et al., 2007; Rebocho, Semedo, & Santos, 2011; Salanova, et al., 2005; Sulea, Virga, Maricutoiu, Schaufeli, Dumitru & Sava, 2012; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, et al., 2009; Wingerden, Bakker, & Derks, 2014; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009).

Bakker & Demerouti (2008), identificaram os recursos do trabalho e os recursos pessoais como os principais preditores do *engagement* no trabalho, principalmente quando inseridos num contexto de trabalho com um nível de exigência bastante elevado.

De acordo com Dikkers, Jansen, Lange, Vinkenburg e Kooij et al. (2010), os colaboradores que demonstram ser proactivos e que percebem um suporte social elevado, apresentam maiores níveis de *engagement* no trabalho ao longo do tempo. Deste modo, os indivíduos com elevados níveis de *engagement*, utilizam na perfeição os recursos de trabalho, criando os seus próprios recursos para manterem o nível de *engagement* laboral (Bakker, 2011; Bakker, Demerouti & Brummelhuis, 2012).

Independentemente de partilharem as mesmas condições de trabalho, ou de exercerem as mesmas funções, os indivíduos podem apresentar diferentes níveis de *engagement*. Para compreender esta situação e para provar que as características do trabalho podem exercer uma forte influência no bem-estar dos indivíduos, torna-se

pertinente a abordagem do Modelo das Exigências e Recursos Laborais (DRL) ou *Job-Demands Resources* (JD-R), desenvolvido por Bakker e Demerouti (2006).

Este modelo procura responder a algumas limitações dos modelos anteriores, centrando-se no desenvolvimento do *burnout* e do *engagement*. Trata-se de um modelo que abrange tanto os indicadores negativos como os positivos do bem-estar dos indivíduos, podendo ser aplicado em vários ambientes, independentemente das exigências particulares e dos recursos envolvidos, com o objetivo de contribuir para a melhoria do bem-estar e para desempenho dos indivíduos (Bakker & Demmerouti, 2006).

Este modelo tenta mostrar que cada função laboral pode ter os seus próprios fatores de risco específicos associados ao *stress* laboral, descrevendo como os estados psicológicos de *burnout* e *engagement* podem ser produzidos por dois tipos de condições do trabalho: as exigências do trabalho e os recursos do trabalho (Rebocho, et al., 2011).

Os recursos laborais referem-se aos aspetos do trabalho que são capazes de reduzir as exigências do mesmo, assim como os custos físicos e psicológicos a elas associados, de forma a permitir atingir os objetivos de trabalho, estimulando o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento individual, gerando o *engagement* no trabalho. (Wingerden, et al., 2014).

Segundo Schaufeli, et al. (2009), os recursos laborais podem ser recursos físicos, recursos de tarefas, recursos sociais, recursos da organização e ainda recursos trabalho-família.

O estudo de Bakker et al. (2003) entre trabalhadores de uma companhia de fundo de pensão mostrou que os recursos de trabalho, como o suporte dos colegas e a autonomia no trabalho estão relacionados positivamente com os níveis de *engagement* que foram medidos dois anos mais tarde.

Os recursos do trabalho podem ainda ser inseridos tanto nas relações sociais e interpessoais, como na organização do trabalho e ainda nas tarefas a desempenhar, como é demonstrado na teoria das características do trabalho de Hackman & Oldham (1980), que realça a importância motivacional dos recursos do trabalho a um nível de tarefa que inclui a autonomia, o *feedback* e a relevância da tarefa.

As exigências do trabalho referem-se aos aspetos físicos e psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho, que exigem um esforço físico ou psicológico (cognitivo

ou emocional) estando desta forma associados a determinados custos fisiológicos e psicológicos (Wingerden, et al., 2014). Embora as exigências do trabalho não sejam necessariamente negativas, podem ser geradoras de *stress*, quando o cumprimento dessas exigências requer um esforço demasiado elevado no qual os funcionários não conseguem recuperar adequadamente (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

A proposta do modelo DRL de Bakker e Demerouti (2006), mostra a influência que os recursos do trabalho exercem sob a motivação e o *engagement* quando as exigências do trabalho são elevadas, Figura 6.

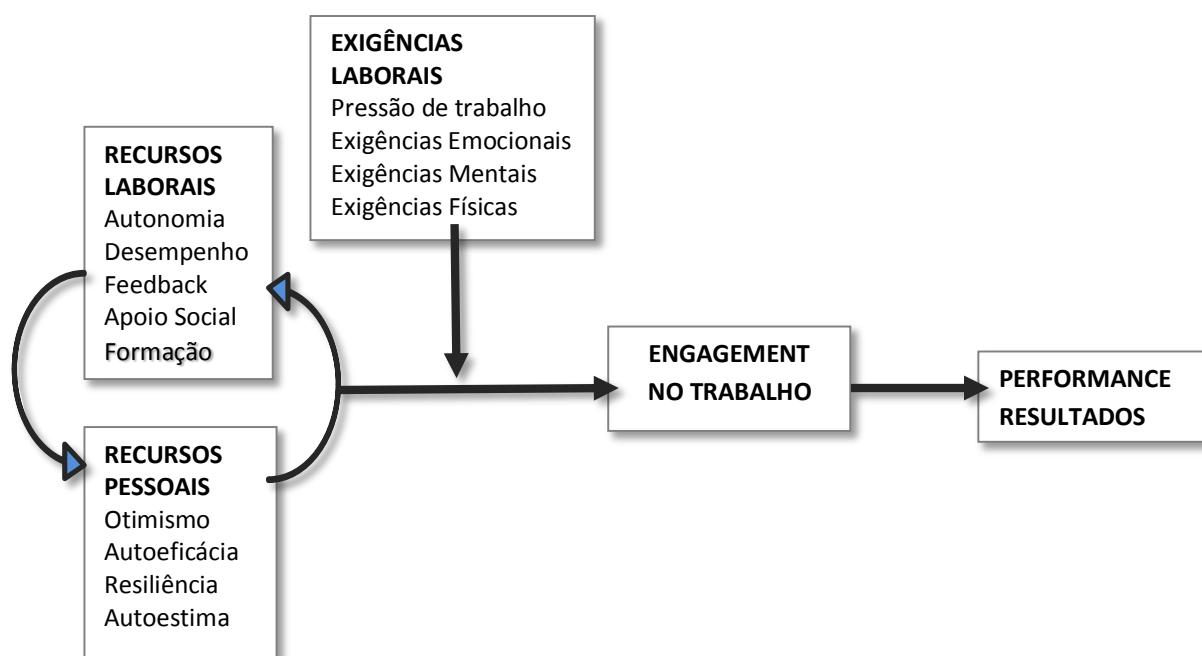


Figura 6 – Modelo de Exigências e Recursos Laborais do *Engagement* no trabalho (Bakker & Demerouti, 2006).

O primeiro aspeto pertinente a salientar neste modelo, refere-se ao facto de que os recursos do trabalho, nomeadamente, o apoio social dos colegas e supervisores, o *feedback* de desempenho, a formação e autonomia, dão origem a um processo motivacional que promove o *engagement* nos trabalhadores e, conseqüentemente levam a uma melhor *performance* (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). O segundo aspeto a salientar, segundo Bakker, et al., (2014), diz respeito ao facto de que os recursos do

trabalho tornam-se mais motivadores quando os trabalhadores são confrontados com exigências mais elevadas no seu local de trabalho, deste modo, os funcionários com altos níveis de otimismo, autoeficácia, capacidade de resistência e autoestima são mais capazes para gerir os recursos de trabalho, e por sua vez, são mais *engaged* no seu trabalho.

Neste modelo de DRL, os recursos pessoais são considerados para alguns autores, determinantes para o processo de *engagement* no trabalho (Tims, Bakker & Derks, 2013; Xanthopoulou, Bakker, & Fischbach 2013).

Xanthopoulou et al. (2009), demonstraram que tanto os recursos do trabalho como os recursos pessoais encontram-se relacionados, referindo ainda que os recursos pessoais podem ser preditores independentes do *engagement*.

Os indivíduos que possuam níveis elevados de autoeficácia e de otimismo, têm uma maior facilidade para mobilizar os seus recursos de trabalho e naturalmente mostram ter um nível de *engagement* mais elevado (Bakker, et al., 2014).

De acordo com Bakker, et al. (2014), o modelo DRL, propõe a conexão entre os recursos pessoais e os recursos de trabalho, de modo a contribuírem mutuamente para o *engagement*, assim como para o aumento do desempenho no trabalho.

Rothmann, Diedericks e Stewart (2013), também realizaram um estudo que concluiu, que o *engagement* ao ter um papel mediador nos colaboradores que possuem suporte por parte dos supervisores e satisfação com o seu trabalho, estarão mais propensos a envolver-se cognitivamente, emocionalmente e fisicamente no trabalho. Numa outra situação surgem Bakker, et al., (2012), a afirmar que o *engagement* no trabalho está positivamente relacionado com a *performance* da tarefa, a *performance* de contexto e a aprendizagem ativa.

Vários são os estudos que têm vindo a comprovar que quanto maior forem os recursos organizacionais e os recursos pessoais, maior será o nível de *engagement* proporcionado, deste modo, pode-se afirmar mais uma vez que os recursos laborais são fortes preditores do *engagement*, de acordo com o modelo DRL (Christian, et al., 2010; Rebocho, et al., 2011; Salanova, et al., 2008; Sulea et al., 2012; Shaufeli, et al., 2009).

A relação entre os recursos do trabalho e o *engagement* é defendida por outras teorias e autores. De acordo com a teoria da Conservação de Recursos (COR) de Hobfoll (2001), os indivíduos procuram obter, reter e proteger aquilo que valorizam como, os

recursos materiais, sociais e pessoais, na medida em que, o *stress* ocorre no local de trabalho quando esses recursos são ameaçados. Deste modo, os colaboradores tentam investir os seus recursos no local de trabalho, de modo a se protegerem de possíveis perdas. (Schaufeli & Bakker, 2004).

Para além disso, a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2006), comprova de facto que os recursos do trabalho são intrínsecos face às necessidades humanas básicas, deste modo, as empresas que proporcionam aos seus colaboradores recursos de trabalho como o *feedback* de desempenho, o suporte social e a formação como desenvolvimento de competências, dá origem a que os níveis de bem-estar e de motivação aumentem.

Com base num estudo realizado por Xanthopoulou, et al., (2009), sobre a relação entre os recursos laborais e os resultados organizacionais, constatou-se que, as práticas que visam o desenvolvimento de competências dos funcionários são reconhecidas pelos mesmos, visto que aumentam os níveis de satisfação e de *engagement* no seu desempenho. Deste modo, é possível afirmar que, um dos aspetos com maior valor e reconhecimento no âmbito de desenvolvimento de recursos humanos, é sem dúvida o papel do *engagement* que cada trabalhador possui (Al-Suaibi, Subramaniam, & Shamsudin, 2014).

Autores como Sohrabizadeh e Sayfour (2014), realizaram um estudo sobre o *engagement* no trabalho em enfermeiros, onde apuraram que, a supervisão, o suporte organizacional, as recompensas, o reconhecimento do trabalho e as características do trabalho apresentam-se como antecedentes do *engagement* no trabalho, e como consequências, surge a satisfação no trabalho e ainda os Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO).

No âmbito dos recursos do trabalho, fatores como autonomia, o *coaching*, o *feedback* do desempenho, relações humanas (Bakker & Demourati, 2006), o suporte das chefias, a comunicação e políticas de desenvolvimento de competências que promovam as oportunidades de crescimento profissional dos colaboradores, são de igual modo antecedentes da satisfação profissional (Orgambídez-Ramos, Alés & Sierra, 2014).

De acordo com Bustamante, Hirigoyen e Fiedler (2015), no atual panorama empresarial altamente exigente e dinâmico, os ativos humanos com níveis elevados de *engagement* e de satisfação profissional são a base para alcançar vantagem competitiva e

aumento da produtividade. Deste modo entende-se que o envolvimento dos indivíduos nas empresas é fortemente influenciado pelo ambiente trabalho, embora as características pessoais possuam grande influência, o ambiente de trabalho pode fazer a diferença entre uma força de trabalho altamente motivada para outra simplesmente passiva (Bustamante, et al., 2015). Assim, a capacidade das empresas para intervir no ambiente organizacional, será a chave para efetivamente aumentar os seus níveis de *engajament*.

Os indivíduos que possuem níveis elevados de *engagement* no trabalho, encontram-se inteiramente ligados ao seu papel laboral, repletos de energia, dedicação e imersos nas suas funções.

Vários estudos têm demonstrado uma relação positiva e significativa entre o *engajament* e a satisfação no trabalho (Alarcon e Lyons, 2011; Duran, et al., 2005; Moura, Orgambídez-Ramos & Gonçalves, 2014; Orgambídez-Ramos Borrego Ales & Mendoza-Sierra, 2014; Sacks, 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro, & Grau, 2000; Schaufeli e Bakker, 2004; Schaufeli, Taris & Rhenen, 2008).

A satisfação de um indivíduo segundo Judge, Hulin & Dalal (2009), depende da sua formação, da sua ambição pessoal, da função exercida na empresa, das suas expetativas no trabalho e das suas experiências. No que concerne à satisfação com o trabalho, esta pode ser explicada como uma situação positiva e emocional de prazer que foi obtida após experiências de trabalho (Machado, Silvestre, Kara-José & Kara-Junior, 2014).

Grund e Schmitt (2013) sugerem que, a proximidade entre os colaboradores e a chefia de uma empresa, contribui para fortalecer a confiança das relações dos mesmos, aumentando a satisfação profissional. Numa outra investigação levada a cabo por Idris, Dollard e Tuckkey (2015), foi revelado que o *engagement* no trabalho encontra-se positivamente correlacionado com a saúde e o bem-estar dos funcionários.

De acordo ainda com os antecedentes da satisfação profissional, Moura, Orgambídez-Ramos e Gonçalves, (2014), comprovaram que tanto o *engagement* como papel do *stress* no contexto laboral, predizem fortemente a satisfação profissional, demonstrando do mesmo modo que ambas as variáveis apresentam-se como antecedentes da satisfação laboral.

O *engagement* produz efeitos positivos não só para o funcionário como para toda a empresa (Shimazu, Schaufeli, Kubota e Kawakami, 2012), na medida em que aumenta a satisfação profissional e o bem-estar com a vida, assim como o desempenho no trabalho em 19% (Christian, Garza e Slaughter 2011), estando positivamente correlacionado com a satisfação e a produtividade organizacional, e negativamente correlacionado com o absentismo, tal como é demonstrado em vários estudos (Harter, Schmidt & Keyes, 2003; Sohrabizadeh. & Sayfour, 2014; Schaufeli & Bakker, 2004; Trincher, et al., 2013).

Diestel, Wegge e Chmidt (2014), dividem a satisfação profissional em duas partes distintas: i) a externa, que se refere às condições de trabalho, e ii) interna, associada ao desempenho das funções. Em relação à definição do conceito, Judge, Hulin e Dalal (2009), referem que esta se trata de “um conjunto de respostas psicológicas multidimensionais no que diz respeito ao posto de trabalho de cada colaborador, sendo que essas respostas podem apresentar componentes cognitivas ou avaliativas e afetivas ou emocionais” (p. 5).

A satisfação no trabalho é deste modo, um fator determinante para o sucesso de qualquer empresa. Se os indivíduos transmitirem sentimentos de satisfação profissional com o seu trabalho, conseqüentemente, o absentismo diminui, e a produtividade e a qualidade do serviço para com os clientes aumenta (Latif, Jan, & Shaheen, 2013). Deste modo, o principal objetivo de cada empresa, deve passar por fomentar os níveis de *engagement* de cada trabalhador, visto que este conduz a uma maior retenção e satisfação (Devi & Nagini, 2013).

Para além da satisfação no trabalho, existem outros conceitos que se correlacionam positivamente com o *engagement* no trabalho, tais como: compromisso organizacional (Bakker & Leiter, 2010; Salanova et al., 2000; Pocinho & Perestrelo, 2011); iniciativa pessoal; qualidade de serviço; autoeficácia; *workaholism* (Bakker & Leiter, 2010); resiliência (Carvalho, Calvo, Martín, Campos & Castillo, 2006); recursos pessoais; auto eficácia e processos de motivação (Salanova & Schaufeli, 2008); recursos e exigências laborais (Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodriguez-Munoz, Rodriguez-Carvajal, 2010; Schaufeli, Bakker & Rhenen, 2009; Schaufeli, 2013).

De acordo Coughlan, Moolman e Haarhoff (2014), é dever das chefias criar condições que promovam a satisfação externa dos seus trabalhadores, de modo a

contribuir para a mudança positiva dos resultados da empresa, deste modo, a satisfação profissional, pode ser considerada como uma das mais relevantes variáveis que exercem influência sob os resultados, a produtividade e desempenho dos indivíduos em contexto laboral (Gao, Shi, Niu & Wang, 2012).

3 – OBJETIVOS E HIPÓTESES DE ESTUDO

Esta investigação empírica pretende analisar as relações entre a Transferência da Formação, a Formação como elemento de Empregabilidade e o *Engagement*, e o seu impacto sobre a Satisfação Profissional. A presente investigação centra-se assim, na análise das relações e mediações entre as variáveis enunciadas anteriormente, e para tal, foram elaborados os seguintes objetivos, e respetivas hipóteses:

Objetivo 1. Determinar as relações entre as variáveis Transferência da Formação, Formação como elemento de empregabilidade e o *Engagement*.

H1a. A Transferência da Formação está positivamente relacionada com o *Engagement*.

H1b. A Formação como elemento de empregabilidade está positivamente relacionada como *Engagement*.

Objetivo 2. Determinar a relação entre *engagement* e satisfação.

H2a. O *engagement* está positivamente relacionado com a satisfação.

Objetivo 3. Determinar o papel mediador do *engagement* entre a transferência, a Formação como elemento de empregabilidade e a satisfação.

H3a. O *engagement* vai mediar a relação entre a transferência e a satisfação.

H3b. O *engagement* vai mediar a relação entre a formação como elemento de empregabilidade e satisfação.

O esquema apresentado de seguida (Figura 7) sugere o modelo de relações das variáveis, as quais se centra este estudo.

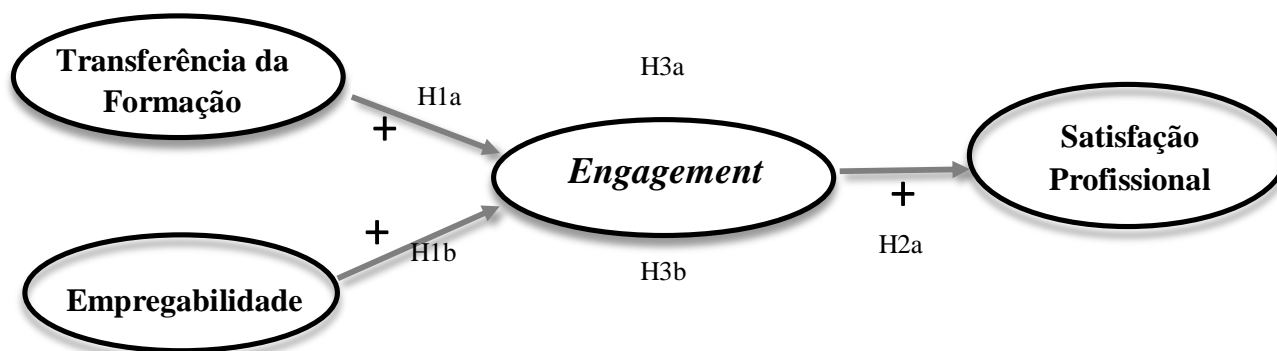


Figura 7- Proposta do modelo de relações das variáveis em estudo

4 – MÉTODO

4.1. População e amostra

A amostragem exigida para a realização deste estudo foi por conveniência, o que implicou aos participantes que tivessem pelo menos um ano a desempenhar a mesma função, na mesma organização, e que tenham recebido formação profissional anteriormente no prazo máximo de um ano.

Determinou-se a importância destes critérios de seleção pelo fato do trabalhador apresentar uma maior estabilidade profissional, ao já ter superado as várias fases de socialização organizacional, acomodação e metamorfose, de acordo com o tempo de permanência no atual posto de trabalho (Pina e Cunha, et al., 2007). Desta forma, o trabalhador já se sente como parte integrante na empresa, possuindo um papel ativo nas suas funções e responsabilidades, bem como um maior conhecimento sobre a cultura da empresa a que pertence, desviando sentimentos de *stress* e insegurança (Pina e Cunha, et al., 2007).

O outro critério de seleção que exige que o trabalhador tenha recebido formação no prazo máximo de um ano é importante, pois trata-se do fator que determina o estudo da transferência da formação e da empregabilidade.

A amostra foi recolhida a nível nacional, sem qualquer tipo de restrições ao nível da idade, género, tipo de empresa ou cargo exercido.

Tabela I – Características sociodemográficas da amostra ($n = 291$)

Variáveis		<i>n</i>	%
Sexo	Feminino	137	47.4 %
	Masculino	152	52.6 %
Idade	20 a 30 anos	100	36.2 %
	31 a 40 anos	75	27.1 %
	41 a 50 anos	32	11.7 %
	51 a 60 anos	63	22.8 %
	≥ a 61 anos	6	2.2 %
Naturalidade	Sul de Portugal	213	85.2 %
	Centro de Portugal	28	11.2%
	Norte de Portugal	10	4 %
	Arquipélago Madeira	1	0.4 %
	Estrangeiro	11	4.4 %
Estado civil	Solteiro (a), divorciado (a) ou separado (a)	135	46.6 %
	Casado (a) ou em união de facto	152	52.4 %
	Viúvo (a)	3	1 %
Habilitações	Ensino primário	9	3.1 %
	Ensino básico	41	14.3 %
	Ensino Secundário	131	45.6 %
	Ensino Superior	106	36.9 %
Situação profissional	Empregado por conta de outrem	261	90.3 %
	Empresário/Outro	27	9,4 %
Tipo de Empresa	Público	54	19.1 %
	Privado	229	80.9 %
Vínculo Contratual	Contrato a termo	130	44.8%
	Contrato sem termo	136	46.9 %
	Prestação de serviços	10	3.4 %
	Empresário/Outro	14	4.8 %
Cargo de chefia	Sim	58	20.6 %
	Não	224	79.4 %
Isenção de horário	Sim	44	15,8 %
	Não	234	84.2 %

A amostra deste estudo é assim constituída por 291 participantes com idades compreendidas entre os 20 e 65 anos ($M = 37.78$, $DP = 12.19$), no qual, 137 participantes são do género feminino (47.4%) e 152 participantes do género masculino (52.2%), foram identificados 2 casos omissos. No que toca ao distrito de origem, verificou-se que na maioria dos casos, 213 dos inquiridos são do Sul do País, (85.2%), 28 do Centro (11.2%), 10 do Norte (4%), 1 pertence ao arquipélago da Madeira (0.4%) e 11 dos inquiridos são provenientes de outros países (4.4%). Registaram-se ainda 28 casos omissos. Em relação ao estado civil, 135 participantes são solteiros, divorciados ou separados, (46.6%), 152 participantes são casados ou vivem em união de facto (52.4%), 3 participantes são viúvos (1%), registou-se ainda 1 caso omissos. Relativamente às habilitações literárias, 106 participantes possuem formação superior (36.9%), 131 possuem o ensino secundário completo (45.6%), 41 o ensino básico completo (14.3%), 9 o ensino primário completo (3.1%) e registou-se ainda 4 casos omissos. No que respeita à situação profissional dos participantes, verificou-se que 261 encontram-se empregados por conta de outrem (90.3%) e 28 possuem perfil de empresário ou outro (9.4%), registando-se 3 casos omissos. Em relação ao tipo de empresa, 54 participantes encontram-se empregados em entidades públicas (19.1%), e 229 em entidades privadas (80.9%), verificou-se ainda a existência de 8 casos omissos (2.7%). Relativamente ao vínculo contratual, 130 dos inquiridos diz possuir contrato a termo certo (44.8%), 136 com contrato de trabalho sem termo (46.9%), 10 exercem funções a partir de prestação de serviços (3.4%) e 14 possuem vínculo de empresário ou outro (4.8%), registou-se 1 caso omissos. No que concerne ao cargo de chefia, 58 dos inquiridos responderam que sim (20.6%), e 224 responderam que não (79.4%), registando-se 9 casos omissos. Por fim, em relação à isenção de horário, verificou-se a existência de 44 participantes com isenção de horário (15.8%), 234 sem isenção (84.2%), e ainda 13 casos omissos (ver Tabela I).

4.2. Procedimento

O levantamento dos dados procedeu-se a partir de um questionário aplicado a colaboradores e chefias de várias empresas, em formato de papel e *online* através da plataforma do *GoogleDrive*. Foram recolhidos 106 questionários em suporte digital, e 185 em suporte de papel. A opção por um questionário *online* tem como objetivo garantir

um maior número de respostas, já que o participante acede ao questionário com uma maior autonomia e liberdade de desistir, com total anonimato.

A validade e fiabilidade dos questionários foram testadas numa amostra de 30 sujeitos de diferentes empresas, com o objetivo de alcançar um resultado o mais fidedigno possível (Almeida & Freire, 2003).

A codificação e introdução dos dados foi realizada no *software* estatístico IBM SPSS (*Statistical Package of Social Sciences*).

No início do questionário é apresentada uma breve descrição do estudo e informação relativamente à duração de resposta, assim como a garantia de confidencialidade e anonimato.

4.3. Instrumentos

O questionário aplicado para este estudo é constituído por 4 escalas no total já traduzidas e validadas para a população portuguesa e com características psicométricas adequadas de modo a medir as variáveis em estudo – *Transferência da formação, Formação como elemento de empregabilidade, Engagement e Satisfação profissional*. À parte dos instrumentos já referidos, foram aplicadas algumas questões sociodemográficas, com o objetivo de aprofundar a opinião dos inquiridos e conhecer dados mais específicos sobre o seu trabalho e funções, e ainda, uma questão de modo a confirmar se o sujeito trabalha ou não, há mais de um ano na mesma função e na mesma organização.

4.3.1. Transferência da Formação

A presente escala foi criada por Ribeiro (2011), a qual permitiu avaliar a transferência das aprendizagens da última formação recebido para o local de trabalho, assim como, perceber os fatores que levam à transferência, na qual pontuações mais altas sugerem níveis elevados de transferência. É constituída por oito questões, sendo que o formato de resposta aos itens nesta escala variou entre o “discordo totalmente” (1) e o “concordo totalmente” (7). A sua fiabilidade foi testada para este estudo, no qual se obteve o valor de *Alpha de Cronbach* de .90.

4.3.2 Formação como elemento de empregabilidade

Para avaliar a percepção dos colaboradores quanto à formação que têm recebido na sua atual empresa, recorreu-se à escala criada por Chambel e Sobral (2011), já adaptada ao estudo em causa., na qual pontuações mais altas sugerem uma maior percepção da formação como elemento de empregabilidade. É constituída por seis questões, e as respostas aos itens foram feitas através de uma escala de sete intervalos entre o “discordo totalmente” (1) e o “concordo totalmente” (7). No que concerne ao *Alpha de Cronbach*, registou-se um valor de .74.

4.3.3. Engagement – UWES (Utrecht Work Engagemente Scale)

Recorreu-se à UWES de Schaufeli e Bakker (2004), para analisar os sentimentos sentidos pelos colaboradores em relação ao seu contexto de trabalho, na qual maiores pontuações acarretam um maior nível de *engagement*. Esta escala foi adaptada para o corrente estudo, constituída por seis questões, sendo que o formato de resposta aos itens apresenta uma frequência que varia entre o “nunca” (0) e “sempre” (6). Neste estudo, a consistência interna da escala total foi de .90.

Esta escala permitiu a análise de três dimensões: i) Vigor, a qual se refere aos níveis de energia e resiliência, o esforço demonstrado no trabalho, a capacidade de resistir à fadiga e persistência face às dificuldades (itens 1 e 3); ii) Dedicção, que avalia a sensação de significado, entusiasmo, orgulho e inspiração relativamente ao trabalho (itens 2 e 5); iii) Absorção, encontra-se relacionado ao nível de concentração, ao facto de estar positivamente imerso no trabalho, tendo o trabalhador a sensação de que o tempo passa muito rápido esquecendo o resto (itens 4 e 6) (Schaufeli & Bakker, 2004).

4.3.4. Satisfação Profissional

Para medir o nível de satisfação em relação ao trabalho, empregou-se a Escala de Satisfação Profissional de Lima et al. (1994), disposto em 1 único fator, em que as pontuações mais altas sugerem maior satisfação profissional. Foi adaptada para o presente estudo, constituída por sete itens, sendo que o modelo de resposta foi feito através de uma escala de sete intervalos entre o “extremamente insatisfeito” (1) e o “extremamente satisfeito” (7). O *Alfa de Cronbach* da escala do estudo original é de .91

4.4. Análise estatística dos dados

Todas as análises foram feitas com recurso ao *software* estatístico IBM SPSS *Statistics*. Foram realizados diferentes testes estatísticos, e calculou-se para todas as variáveis em estudo, as médias, desvios padrões e assimetrias. Procedeu-se ainda à análise de fiabilidade através do cálculo da consistência interna, mais concretamente o coeficiente *Alfa de Cronbach* (Marôco, 2014).

Referente ao primeiro e ao segundo objetivo executou-se correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo, bem como uma análise de regressão linear hierárquica.

Relativamente ao terceiro objetivo do estudo, e de forma a testar as hipóteses de mediação ente as variáveis, realizou-se a análise de trajetórias (*Path Analyses*), a fim de perceber as relações estruturais suportadas pelos dados e que tipo de efeitos (diretos e indiretos) surgem entre variáveis dependentes e variáveis independentes, a partir da estrutura correlacional observada entre as mesmas (Marôco, 2014).

Para a interpretação do *Path Analyses*, foram considerados os seguintes indicadores de ajuste (Byrne, 2001; Jöreskog, 1993; Marôcco, 2014; Bentler, 1992; Cheung & Rensvold, 2002): i) O X^2 (qui-quadrado), que testa a probabilidade do modelo teórico de ajustar-se aos dados, quanto maior este valor, pior o modelo, como pode ser afetado pelo tamanho da amostra considera-se como mais adequada a razão entre o X^2 e os graus de liberdade correspondentes (X^2/df), valores situados entre 2 e 3 indicam um modelo teórico adequado, admitindo-se até 5; ii) a *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com o seu intervalo de confiança de 90%; iii) a *Standardised Root-Mean-Square Residual* (SRMR), valores elevados sugerem um modelo não ajustado, assume-se como ideal que o RMSEA e o SRMR se situem entre 0.05 e 0.08, aceitando-se valores de até 0.10; iv) o *Comparative Fit Index* (CFI) ao apresentar valores próximos de 1, constitui referência para um bom ajustamento; e v) o *Tucker-Lewis Index* (TLI) ou muitas vezes chamado de *Non-Normed Fit Index* (NNFI), admitem valores próximos ou superiores a 0.90 como expressando um ajustamento adequado.

5 – RESULTADOS

5.1. Análise preliminar

Primeiramente, antes de testar as hipóteses apresentadas, foram examinados todos os itens em estudo: 8 itens para a escala da Transferência da Formação; 6 itens para a escala da Formação como elemento de empregabilidade; 6 itens para a escala *Engagement*; e 7 itens para a escala da Satisfação profissional. Deste modo, procedeu-se à realização do teste de *Harman* de forma a comprovar a influência do *Common Method Variance* (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff, 2012). Assim, todos os itens do estudo foram inseridos numa análise fatorial exploratória, utilizando as componentes principais da análise fatorial rotacionada (rotação *varimax*) (Pereira & Patrício, 2013).

O fator surgido explica menos de 50% da variância ($F1 = 0.2170 = 21.70\% < 50\%$), assim, os resultados desta análise sugerem que a variância comum associada ao método de recolha de dados não é uma grande preocupação, ou seja, a possibilidade de existência de erro que possa afetar a interpretação dos resultados é mínima (Pereira & Patrício, 2013).

5.2. Estatísticas descritivas e correlações

Na tabela estão representadas as médias, os desvios-padrão, correlações e a consistência interna das variáveis que constituem o modelo em análise.

As médias das variáveis neste estudo situam-se acima do ponto central das escalas. A transferência da formação obteve a pontuação média mais elevada ($M = 5.04$, $DP = 1.26$) enquanto a formação como promotora da empregabilidade mostrou a média mais baixa ($M = 4.41$, $DP = 1.44$). Os valores de assimetria respeitam os parâmetros que caracterizam a normalidade na distribuição dos dados ($|SK| < 3$) (Pereira & Patrício, 2013). A transferência da formação e a satisfação profissional assumiram valores negativos de assimetria, enquanto a formação como elemento de empregabilidade e o *engagement* mostraram valores positivos.

Foi realizada uma análise correlacional em que se verificou, que todas as variáveis em estudo ostentam correlações positivas e significativas ($p < .01$) entre elas. O *Alfa de Cronbach* evidenciou bons níveis de consistência interna, superiores a 0.7, garantindo

assim, uma das propriedades psicométricas exigíveis, mais concretamente a fidelidade dos seus resultados, indicando que se está a medir o que se pretende (Pereira & Patrício, 2013).

Tabela II- Estatística descritiva e correlacional entre as variáveis em estudo.

	1	2	3	4
1. Transferência	(.90)			
2. Empregabilidade	.66**	(.89)		
3. Engagement	.55**	.64**	(.90)	
4. Satisfação	.62**	.59**	.64**	(.92)
Média	5.04	4.77	4.41	4.66
Desvio Padrão	1.26	1.53	1.44	1.18
Assimetria	-0.71	1.69	1.90	-0.23
Curtose	.16	16.41	16.63	-0.335

Nota. Os Coeficientes de fiabilidade aparecem entre parêntesis; $n = 291$; ** $p < .01$.

OBJETIVO 1: Determinar as relações entre as variáveis Transferência da Formação, Formação como elemento de empregabilidade e o *Engagement*.

Primeiramente, a hipótese 1a sugere que existe uma relação positiva entre a Transferência da Formação e o *Engagement*. Comprova-se a existência de uma correlação positiva como se pode verificar a partir da Tabela II ($r = .55$, $p < .01$), o que mostra que quanto maiores os níveis de transferência da formação, maiores são os níveis de *engagement*. Posteriormente a hipótese 1b diz respeito à Formação como elemento de empregabilidade e o seu relacionamento com o *engagement*. De facto, corrobora-se a hipótese de que à medida que a formação como elemento de empregabilidade aumenta, maiores são os níveis de *engagement* ($r = .64$, $p < .01$).

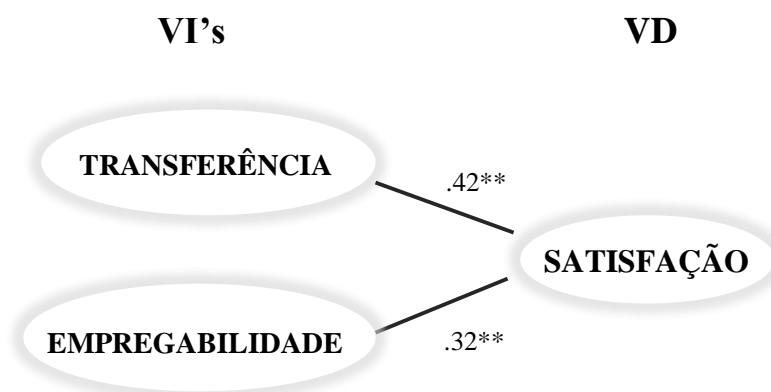
OBJETIVO 2. Determinar a relação entre *Engagement* e Satisfação Profissional.

No que toca à hipótese 2a, esta propõe que o *engagement* está positivamente relacionado com a satisfação, constatou-se que realmente subsiste essa correlação positiva ($r = .64; p < .01$), tal como se pode observar na Tabela II.

De modo a suportar os resultados do primeiro e segundo objetivo, realizou-se uma análise de regressão linear hierárquica, sendo a variável dependente a satisfação profissional e as variáveis independentes, a transferência da formação, a formação como elemento de empregabilidade e o *engagement*.

Em primeiro lugar, no Modelo 1 foram introduzidas as variáveis independentes transferência da formação e formação como elemento da empregabilidade, e a satisfação profissional como variável dependente. Certifica-se que as duas variáveis independentes predizem consideravelmente o modelo ($F(2,286) = 114.26, p < .01$), em que a variância total explicada do modelo foi de 44%. Os coeficientes de regressão *Beta* obtidos foram de .42 ($p < .01$) para a transferência da formação, e .32 ($p < .01$) para a formação como elemento da empregabilidade (Tabela II).

Figura nº 8 - Modelo 1 em estudo



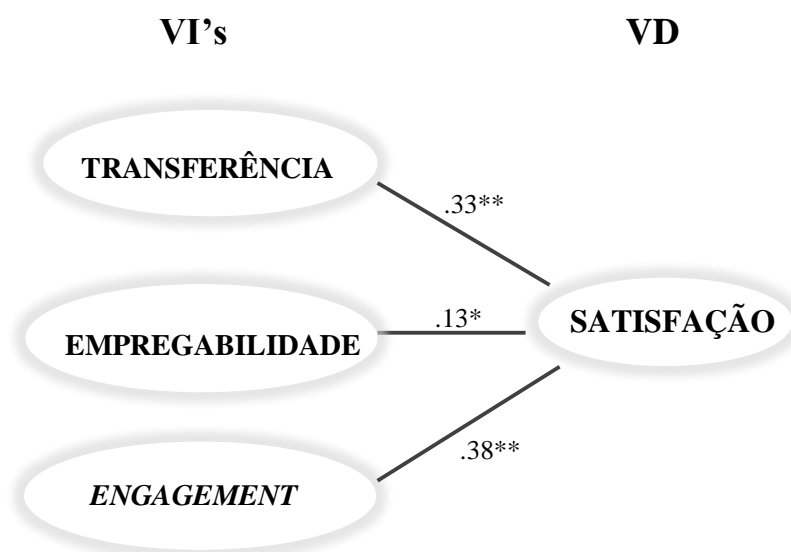
Nota: ** $p < .01$

No Modelo 2 foi introduzida a variável independente *engagement*. Após a introdução do *engagement*, a variância total explicada pelo Modelo 2 foi de 52%, ($F(3,285) = 161.97, p < .01$). O *engagement* explicou 8% a mais na variância na satisfação

profissional após controlar a influência da transferência da formação e da formação como elemento de empregabilidade, $\Delta R^2 = .080$ (8%), $F(1,285) = 47.712$, $p < .01$.

No Modelo 2, o *engagement* mostrou ser um preditor significativo ($\beta = .38$, $p < .01$) da satisfação profissional, como é possível constatar na Tabela II. Neste sentido, conclui-se que o *engagement* é um preditor positivo e significativo da satisfação profissional.

Figura nº 9 - Modelo 2 em estudo



Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabela III – Resultados da regressão dos modelos em estudo.

	<i>Beta</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p-value</i>
MOELO 1				
Transferência	.42	.06	7.10	0.00**
Empregabilidade	.32	.05	5.41	0.00**
MODELO 2				
Transferência	.33	.05	6.0	0.00**
Empregabilidade	.13	.05	2.1	0.36*
Engagement	.38	.05	7.0	0.00**

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$.

OBJETIVO 3. Determinar o papel mediador do *Engagement* entre a Transferência, a Formação como elemento de Empregabilidade e a Satisfação.

Para testar este terceiro objetivo procedeu-se à *Path Analyses*, onde se determinou o papel mediador do *engagement*, entre as variáveis Transferência da Formação e Formação como elemento de empregabilidade com a Satisfação profissional, a fim de conhecer os efeitos diretos e indiretos entre as variáveis. Consequentemente, o modelo estrutural estimado, apresentado na Figura 10, tem um bom ajuste, tal como se pode comprovar nos índices de expostos na Tabela IV (Marôco, 2014).

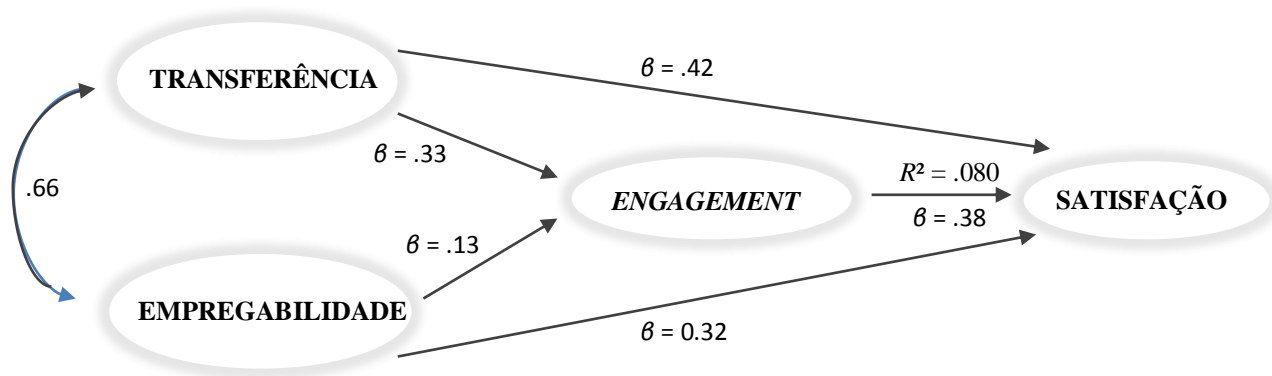


Figura 10 – Modelo estruturado ajustado

Tabela IV - Índices de ajustamento do Modelo

Chi-quadrado = 373.349

ÍNDICES DE AJUSTAMENTO ABSOLUTO		CRITÉRIO DE BOM AJUSTAMENTO
χ^2/gl	4.12	2 – 3
RMSEA	.000	≤ .05
ÍNDICES DE AJUSTAMENTO RELATIVO		
CFI	1.00	≥ .900
SRMR	.000	≤ .08
TLI	1.00	≥ .900

Nota: RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; Nota. χ^2/gl = Rácio Qui-quadrado e graus de liberdade;

No que diz respeito à hipótese 3a, em que o *engagement* vai mediar a relação entre a transferência da formação e a satisfação profissional, recorreu-se ao teste de *Sobel* (Marôco, 2014; Sobel, 1982), onde se confirmou que, de facto o *engagement* medeia a relação entre as variáveis transferência e satisfação ($z = 8.74$, $SE = 0.03$, $p < 0.01$). A percentagem de variância indireta explicada entre a mediação do *engagement* sobre as variáveis transferência e satisfação é de 13% ($0.33 \times 0.38 = 0.125$), sendo deste modo significativo (Figura 11).



Figura 11 - Efeitos mediadores do *engagement* entre a Transferência da Formação e a satisfação profissional.

No que concerne à hipótese 3b, em que o *engagement* vai mediar a relação entre a formação como elemento de empregabilidade e a satisfação, apurou-se efetivamente segundo o teste de *Sobel*, que os efeitos indiretos da formação como elemento de empregabilidade são mediados pelo *engagement* (Figura 12) ($z = 8.23$, $SE = 0.04$, $p < 0.01$). (Marôco, 2014; Sobel, 1982). O efeito indireto, mediado pelo *engagement* entre a variável empregabilidade e satisfação em termos de percentagem é de 5% ($0.13 \times 0.38 = 0.049$).



Figura 12- Efeitos mediadores do *engagement* entre a Formação como elemento de empregabilidade e a satisfação profissional.

Na Figura 13, é apresentado o modelo final que descreve os efeitos diretos e indiretos das variáveis este estudo com base nos resultados obtidos da presente investigação.

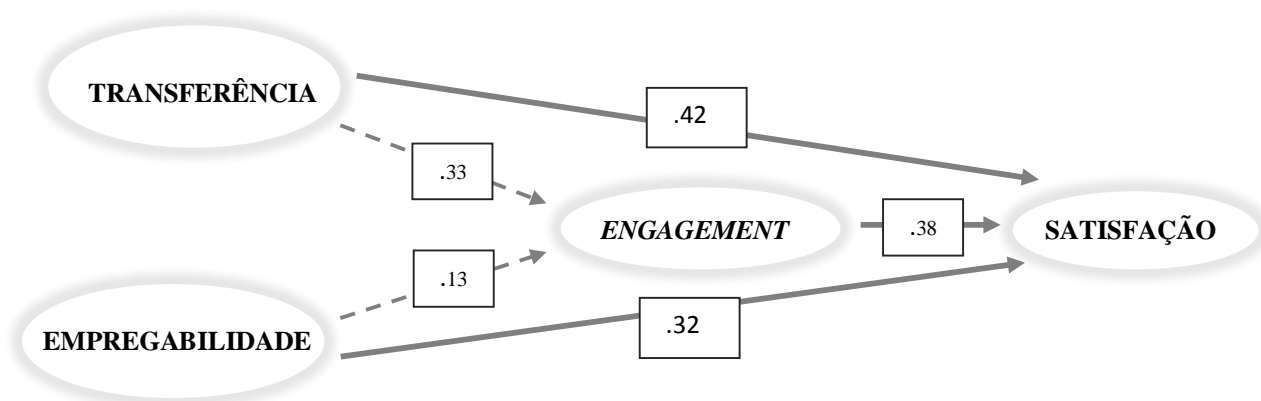


Figura 13 – Efeitos diretos e indiretos das variáveis em estudo

(\longrightarrow efeito direto ; $-\ - \longrightarrow$ efeito indireto).

6 – DISCUSSÃO

A amostra deste estudo foi constituída por 291, sem diferenças significativas a nível de género, com idades compreendidas entre os 20 e 65 anos, sendo que a média ronda os 38 anos, com naturalidade no Algarve na sua grande maioria.

Antes de mais, é importante salientar o facto de que as variáveis utilizadas no presente estudo apresentam bons índices de fiabilidade, com valores elevados (Marôco, 2014).

Assim sendo, partindo para o primeiro objetivo que tencionava determinar as relações entre as variáveis transferência da formação, formação como elemento de empregabilidade e o *engagement*, revela-se que tal como esperado, todas as variáveis encontram-se correlacionadas significativamente, que, por sua vez corroboram as hipóteses 1a e 1b, sendo a correlação mais forte da variável empregabilidade com a transferência da formação.

Quando as ações de formação se moldam às necessidades e interesses dos formandos, a sua motivação para efetivar a transferência da formação aumenta. Assim, o desempenhar das funções com eficácia, bem como a sua perceção de autoeficácia ou seja a sua *performance*, aumenta a sua motivação e conseqüentemente o *engagement* e a satisfação laboral, na medida em que os formandos sentem-se mais confiantes das suas capacidades para desempenhar corretamente as suas funções (Schaufeli et al., 2009; Kehoe & Wright, 2013). Constatou-se então que níveis positivos da formação têm um impacto nos níveis de *engagement*, logo os trabalhadores capacitados de novas aptidões e habilidades, consideram-se mais empregáveis, mais competentes e dinâmicos, contribuindo para a diminuição de sentimentos de insegurança e para o aumento do bem-estar (Trincheró, et al., 2013; Sobral et al., 2011; Savaneviciene & Stankeviciute, 2011).

Relativamente ao segundo objetivo que pretendia determinar a relação entre o *engagement* e a satisfação, confirmou-se a existência de uma relação positiva entre as duas variáveis, tal como já tinha sido comprovado por outros autores (Salanova, et al., 2000; Harter, et al., 2002; Abraham, 2002). Ou seja, comprava-se o facto de que, quando os funcionários se sentem envolvidos com a sua empresa demonstram um maior desempenho e uma maior satisfação com o seu trabalho. Por outras palavras, quando a política da empresa proporciona o reconhecimento e suporte necessários aos funcionários, assim como o envolvimento e a implementação de políticas amigas da família que promovem o bem-estar e satisfação individual, os níveis de *engagement* dos trabalhadores aumentam consideravelmente.

De modo a reforçar os resultados do 1º e 2º objetivos, foi realizada uma análise de regressão linear hierárquica a partir de dois modelos de estudo.

No Modelo 1, foram introduzidas as variáveis independentes transferência da formação, formação como elemento de empregabilidade e a satisfação profissional como variável dependente, na qual certificou-se que ambas as variáveis independentes predizem consideravelmente o modelo, explicando 44% da variância.

Tal como se verificou a partir da revisão da literatura, constata-se que a trabalhadores com elevados níveis de satisfação profissional, estão mais motivados para adquirir novos conhecimentos e competências revelantes para o seu desempenho

profissional e, conseqüentemente para transferir essas novas aprendizagens para o contexto laboral (Ryan & Deci, 2006; Cheng & Ho, 1998).

Relativamente à empregabilidade, quando um indivíduo percebe altos níveis de empregabilidade, significa que está confiante nas suas capacidades e competências, tem certamente acesso a formação profissional e perspectivas de carreira, e ainda manifesta maiores níveis de produtividade. Tal como também foi comprovado por outros autores, estes são fatores preditores da satisfação profissional (Spector, 1987; Pina e Cunha et al., 2010).

No Modelo 2 foi introduzida a variável independente *engagement*, em que a variância explicada para o modelo foi de 52%. Verificou-se assim que o *engagement* explicou 8% a mais na variância na satisfação profissional após controlar a influência da transferência da formação e da formação como elemento de empregabilidade mostrando ser um preditor significativo da satisfação profissional. Daqui podemos afirmar que a presença do *engagement* melhora a satisfação no trabalho, ou seja, no contexto organizacional, para que possa existir uma melhoria de desempenho dos funcionários e conseqüentemente no melhoramento da empresa, é fundamental a aplicação de estratégias que promovam o *engagement*, tendo em conta as características individuais e do trabalho (Harter et al., 2003; Bakker & Leiter, 2010; 2003; Rothmann, et al., 2013).

Comprovou-se, que tanto a formação como elemento de empregabilidade como o *engagement*, são preditores da satisfação profissional, sendo a variável *engagement* a que apresenta valores que a tornam num preditor mais forte da satisfação profissional. A transferência apesar de apresentar uma relação positiva e significativa com a satisfação, foi a variável com menor correlação com a satisfação profissional, ou seja, é aquela que não apresenta resultados que permitam afirmar que é preditora da satisfação.

No que concerne ao terceiro objetivo, para determinar o papel mediador do *engagement* entre as variáveis transferência da formação e formação como elemento de empregabilidade com a variável satisfação profissional, bem como a análise dos efeitos diretos e indiretos, recorreu-se à *Path Analysis*.

Conseqüentemente, a partir do modelo estrutural estimado apresentado com um bom ajuste, foi possível confirmar que o *engagement* efetivamente medeia as relações entre o a transferência da formação e a satisfação profissional, do mesmo modo que

medeia as relações entre a formação como elemento de empregabilidade e a satisfação profissional. A percentagem de variância indireta explicada entre a mediação do *engagement* sobre as variáveis transferência e satisfação foi de 13%, e o efeito indireto mediado pelo *engagement* entre a variável empregabilidade e satisfação em termos de percentagem é de 5%, sendo deste modo resultados significativos. Assim, é possível afirmar que o impacto da formação profissional e da transferência da formação sobre a satisfação, é em parte influenciado pelos níveis de *engagement* que o indivíduo cria, daí o facto de atuar como preditor da satisfação profissional.

Pondo isto, há que realçar o papel dos recursos do trabalho como determinante para o desenvolvimento do *engagement*, a partir de fatores como a autonomia, o *coaching*, o *feedback*, as oportunidades de crescimento profissional e as relações com os pares, que quando são percebidos positivamente, o indivíduo automaticamente tende a adotar uma atitude positiva em relação ao seu trabalho (DeCenzo & Robbins, 2002).

7 – CONCLUSÕES

A partir da análise exaustiva dos resultados obtidos, concluiu-se que o impacto da formação como elemento de empregabilidade e da transferência da formação na satisfação profissional é mediado pelo *engagement*, apesar de se verificar uma relação positiva de todas as variáveis com a satisfação profissional. Deste modo, é possível realçar a importância que o *engagement* no trabalho pode trazer para a criação de uma relação entre os resultados positivos para os indivíduos e os resultados positivos para as empresas (Bakker et al., 2008), reconhecendo do mesmo modo, o valor deste conceito como uma estratégia essencial para a concretização dos objetivos fundamentais de qualquer política inserida na Gestão de Recursos Humanos.

Cada vez mais, as empresas tendem a reconhecer o valor dos trabalhadores como o recurso mais importante para o sucesso organizacional. Ao delinearem planos estratégicos que visam comportamentos positivos dentro da empresa, estão a contribuir para um maior desempenho profissional com base numa conexão entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento económico (Pina & Cunha et al., 2010).

Verificou-se que os níveis de *engagement* aumentam não só no que respeita à vertente de empregabilidade da formação, mas também através da transferência dos conhecimentos para o posto de trabalho, o que por sua vez se traduz numa maior satisfação dos indivíduos, num maior retorno financeiro e crescimento da produtividade, que atualmente são fundamentais para o desenvolvimento das organizações. Quando os indivíduos percecionam a formação como um contributo para a sua empregabilidade, sentem-se mais dedicados e mais vigorosos, o que por sua vez contribui para uma maior satisfação profissional (Siqueira, et. al., 2015).

Há que destacar a importância da formação profissional para qualquer empresa e para os seus ativos humanos, assim como a implementação de planos de avaliação contínua do processo formativo e, acima de tudo, conhecer as motivações e expectativas dos formandos e os fatores que facilitam a transferência das aprendizagens após a formação. Esta é uma problemática que exige um estudo multidisciplinar fundamental para o sucesso organizacional. Assim, através dos resultados obtidos, confirma-se que a formação profissional constitui-se por si só uma importante ferramenta para a organização, através do seu efeito potenciador do desenvolvimento de competências dos colaboradores com base nos recursos disponíveis.

No presente estudo, apurou-se que o conceito *engagement* contribui decididamente para o sucesso organizacional, a partir de comportamentos positivos tais como, a melhoria no desempenho, diminuição do absentismo, aumento da satisfação, da produtividade, segurança, entre outros (Harter, et al., 2002). Logo, as organizações que potenciam o *engagement* dos seus funcionários de todas as gerações, independentemente das suas expectativas e motivações, devem atuar em diferentes dimensões de gestão de recursos humanos.

Perante a atual crise de desemprego sentida na nossa sociedade, torna-se fundamental, formar os indivíduos de modo a adquirirem competências para fazer frente às adversidades sentidas no mercado de trabalho, que por sua vez influenciam não só a vida profissional mas acima de tudo a vida pessoal e familiar.

É fundamental para o indivíduo e para a organização perceber a que nível se dá a transferência da formação e em que medida é essencial para o aperfeiçoamento das tarefas e, conseqüentemente para o aumento da produtividade organizacional. Para além de se

compreender se houve ou não transferência, é essencial perceber quais os fatores que potenciam ou inibem a aquisição dos conhecimentos e a transferência dos mesmos, assim como, os tipos de transferência e as formas de avaliação posterior.

No meu ponto de vista, cabe às empresas e todas as entidades empregadores, conscientizarem-se do verdadeiro valor que os trabalhadores possuem para o sucesso organizacional, para isso, há que proporcionar aos seus funcionários as melhores condições recorrendo a políticas de Gestão de Recursos Humanos que aumentem a satisfação profissional. Dentro dessas práticas sugere-se a adaptação do ambiente de trabalho ao indivíduo, as políticas amigas da família, programas de interação social com os pares, adequação do ordenado à função exercida, realização de planos de carreira, desenvolvimento de competências, sistema de recompensas e reconhecimento de desempenho, cumprimento das leis de trabalho, medidas de avaliação de riscos e de prevenção, entre outras.

É importante acrescentar ainda a necessidade da participação dos trabalhadores em todo o processo, o qual deve ser realizado por meio reuniões de grupo, promovendo o sentimento de pertença do trabalhador para com a empresa e para com os seus pares (Rebocho, et al., 2011).

Trabalhar no desenvolvimento de competências e crescimento individual dos funcionários, é trabalhar para o crescimento da própria empresa, garantindo o alcance de soluções nos momentos de crise e de mudança, pois uma empresa é constituída por pessoas, e são as pessoas que pensam, criam e orientam as decisões e estratégias (Devi & Nagini, 2013).

As práticas de desenvolvimento de competências devem ser reconhecidas pelas empresas para contribuir para o aumento da produtividade e qualidade das mesmas, pois a eficácia e o desempenho de qualquer organização depende do capital humano, sendo para isso necessário possuir os funcionários competentes. Se os colaboradores não se sentirem satisfeitos com o seu trabalho e com elevados níveis de *engagement*, a sua produtividade também não será a mesma.

Deste modo conclui-se que, a partir da formação profissional como elemento de empregabilidade ou através da sua transferência para o local de trabalho, contribuiu

significativamente para o aumento dos níveis de *engagement* que se traduz numa maior satisfação nos colaboradores e em resultados positivos para toda a organização.

Face às conclusões retiradas, pode-se afirmar que a presente investigação a nível empírico poderá contribuir para o enriquecimento da literatura evidenciando a relação entre a transferência da formação, a formação como elemento de empregabilidade, o *engagement* e a satisfação profissional, dando assim oportunidade de se conceptualizar estes constructos positivos e vantajosos, não só para o indivíduo trabalhador, mas também para a própria organização.

No que respeita às limitações da presente investigação, destaca-se a dificuldade na apresentação de dados estatísticos e fontes bibliográficas mais atualizados referente aos últimos anos, o que mais uma vez, se torna essencial a realização de investigações que continuem a explorar vários modelos que relacionam estes constructos e outros que possam prever a satisfação profissional.

No que se refere às implicações práticas, os resultados obtidos neste trabalho permitem sugerir alguma informação relevante para os responsáveis da formação, no que respeita aos conteúdos formativos, segundo os quais devem responder às necessidades reais de curto e de longo prazo das empresas, de forma a promover a sua competitividade, e ao mesmo tempo contribuir para reforçar a empregabilidade dos funcionários (Almeida et al., 2008), assim como, apelar às organizações para a importância da promoção de práticas de Gestão de Recursos Humanos que aumentem a satisfação profissional dos seus colaboradores e consequentemente contribuam para o crescente sucesso organizacional.

8 – REFERÊNCIAS

- Abraham, S. (2002). Job Satisfaction as an Antecedent to Employee Engagement. *SIES Journal of Management*, 8 (2), pp. 27-36. Disponível em: <http://rcim.rmutr.ac.th/wp-content/uploads/2016/05/338-Job-Satisfaction-as-an-Antecedent-.pdf>
- Almeida, A. R. A. M., (2012). *Avaliação da Eficácia da Formação Transferência das aprendizagens para o local de trabalho - O caso dos SMAS de Almada*. Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Ciências Empresariais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4317>
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, p.51-58. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Almeida, H. (2011). *Crise da transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, conceção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência*. Departamento de Psicologia, Faculdade das Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/1552>
- Almeida, H. (2011). Transferência de aprendizagem para o local de trabalho – um estudo realizado com jardineiros de companhias hoteleiras. *Book of proceedings vol. I – International Conference on Tourism & Management Studies*. Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1560?mode=full>
- Almeida, A. J. & Alves, N. (2011). *A Formação Profissional nas Empresas Portuguesas: entre a tradição e os desafios da competitividade. Livro de atas. II Symposium Nacional sobre formação e desenvolvimento organizacional 2011*. Instituto

Politécnico de Setúbal – ESCE. Universidade de Lisboa – IE. Disponível em:
www.simpoformacao.com

Almeida, A. J., Alves, N., Bernardes, A. & Neves, A. S. (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. *VI Congresso Português de Sociologia-Mundos Sociais: Saberes e Práticas (731)*. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/731>

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3.^a Ed.) Braga: Psiquilíbrios Edições.

Al-Shuaibi, A., Subramaniam, C., & Shamsudin, F. (2014). The Mediating Influence of Job Satisfaction on the Relationship between HR Practices and Cyberdeviance. *Journal of Marketing and Management*, 5(1), 105–119. Disponível em: www.gsmi-ijgb.com

Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Antunes, J. (2016). Gestão do Talento e Engagement. *Fórum 2016. Instituto de Informação em Recursos Humanos*. Disponível em: <http://forumrh2016.iirh.pt/?p=2998>

Azevedo, M. (2011). Da formação profissional à aprendizagem ao longo da vida: plantando sementes de desenvolvimento nas autarquias locais. Dossier: A Formação como investimento no capital intelectual das organizações. *Revista INTRA: Diretor de Recursos Humanos* 3 (17) pp.28-30. Disponível em: <http://www.maloclinics.com/content/pdf/IntraDRH03.pdf>

Bakker, A. B. (2014). Daily Fluctuations in Work Engagement: An Overview and Current Directions. *European Psychologist*, 19(4), 227–236. Doi:10.1027/1016-9040/a000160

- Bakker, A. B. (2011) An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-296. Doi: 10.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2006). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*. 22(3) pp. 309-328. DOI: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*. Vol. 13 No. 3, 2008 pp. 209-223. Doi: 10.1108/13620430810870476
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), p. 274–284. Doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. New York: Psychology Press. Disponível em: <https://tandfbis.s3.amazonaws.com/rt-media/pp/common/sample-chapters/9781841697369.pdf>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Brummelhuis, L. E. (2012). Work engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*. 80 (2012) 555–564, Doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. DOI: 031413-091235
- Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale. *Preliminary Manual. Version 1*. Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University. Disponível em <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. & Taris, T.W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work e Stress: An*

International Journal of Work, Health and Organisations, 22 (3), pp. 187-200.
 Disponível em <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/290>.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), Pages 63–105, Doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632

Baldwin T. T., Fors, K. J. & Blume, B. D. (2009). Transfer of Training 1988–2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 24. Doi: 10.1002/9780470745267.ch2

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), pp: 122– 147. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/2541>

Bates, R. A. & Holton, E. F. (2004). Linking Workplace literacy skills and transfer perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (2), 153-170. Disponível em: http://www.ltsglobal.com/cms_img/Literacy

Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 400-404. Doi: 10.1037/0033-2909.112.3.40

Berntson, E., Näswall, K., & Sverke, M. (2010). The moderating role of employability in the association between job insecurity and exit, voice, loyalty and neglect. *Economic and Industrial Democracy*, 31(2), 215-230. Doi: 10.1177/0143831X09358374

Bishop, G. D. (1994). *Health Psychology: Integrating Mind and Body*. Needham Heights: Allin and Bacon. Disponível em: <https://books.google.pt/booksHealth+Psychology>

Buckley, R. & Caple, J. (1998). *Formação Individual e Coaching*. Lisboa: Monitor.

- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), pp: 263-296. Doi: 10.1177/1534484307303035
- Bustamante, M. R., Hirigoyen, R. L. & Fiedler, P. C. (2015). Engagement en el trabajo. Capital Humano y Productividad – *Innovum – Fundación Chile*. Disponível em <http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2015/04/EstudioEngagementFChv2.pdf>
- Black, S. & Lynch, L. (1996). Human-Capital Investments and Productivity. *American Economic Review*, 86 (2), pp.263-67. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/subscribe.html>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. F. Huang, J. L. & Timothy T. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of management*. Doi: 10.1177/0149206309352880
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355. Doi: 10.1007/s10734-010-9334-6
- Brown, A. & Bimrose, J. (2011). The role of career adaptability in facilitating individual career development. *International Conference on Vocational Designing & Careers Counseling: Challenges & New Horizons, Padova, Italia*. Disponível em: http://wrap.warwick.ac.uk/42878/1/WRAP_Brown
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, CA, USA
- Caetano, A. & Vala, J. (2002). *Gestão de Recursos Humanos, Contextos, Processos e Técnicas*. 2.ª Edição, RH Editora, Lisboa

- Caetano, A. & Velada, A. (2007). *Motivação para transferir para o local de trabalho*. In Caetano, A. (Coord.) *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, C., Cunha, M., Cunha, R., Gomes, J., Marques, C. & Rego, A. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Carvalho, V. A. M. L., Calvo, B. F., Martín, L. H., Campos, F. R. & Castillo, I. C. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), p. 791-796. Disponível em: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3310>
- Cascio, W. F. (2000). *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations, 4th edn*. Kent Series in Human Resource Management. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/7fef24a5da8cfd28a0>
- Castellanos, R. M. M. & Martín, M. Y. S. (2011). Training as a source of competitive advantage: Performance impact and the role of firm strategy, the Spanish case. *The International Journal of Human Resource Management* 22(3) pp: 574-594. Doi: 10.1080/09585192.2011.543635
- Coughlan, L., Moolman, H., & Haarhoff, R. (2014). External job satisfaction factors improving the overall job satisfaction of selected five-star hotel employees, South African *Journal of Business Management*, 45(2), 389–391.
- Chambel, M. J. & Sobral, F. (2011). Training is an investment with return in temporary workers: A social exchange perspective. *Career Development International*. Emerald, Group Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/13620431111115613>
- Cheng, E.W. L., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review of new insights. *International Journal of Management Review*, 10 (4), pp: 327-341. Doi: 10.1111/j.1468-2370.2007.0023

- Cheng, E.W. L. & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30, pp: 102-118. Doi: org/10.1108/00483480110380163
- Cheng, E.W. L. & Ho, D. C. K. (1998). A review of transfer of training studies in the past decade. Hong Kong Polytechnic University, Kowloon. *Personnel Review*, 30 (1), pp. 102-118. Disponível em <http://www.emerald-library.com/ft>
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal* 9 (2), pp: 233–255. Doi: 10.1207/S15328007SEM0902
- Chiaburu, D. S. & Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9 (2), pp:110-123. Doi: 10.1111/j.1468-2419.2005.00225
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement. A Quantitative Review and Test of its Relation with Task and Contextual Performance. *Personnel Psychology*, 64, pp: 89–136. Doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01203
- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia. Formação Profissional (CEDEFOP)*, nº 8/9 Maio-Dezembro, pp: 9-12. Disponível em: www.cedefop.europa.eu/files/8-9-pt.pdf
- DeCenzo, D. A. & Robbins, S. P. (2002). *Human Resources Management - 7ª Edition*. New York: Wiley
- De Cuyper, N. D., Oettel, C. B., Berntson, E., Witte, H.D. & Alarco, B. (2008). Employability and Employees' Well-Being: Mediation by Job Insecurity. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (3), 488-509. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00332

- Demerouti E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512. Doi: 101037//0021-9010863495
- Devi, V. R., & Nagini, A. (2013). Work-life balance and burnout as predictors of job satisfaction in private banking sector, *Skyline Business Journal*, 4(1), 50-53. Disponível em: <https://www.thefreelibrary.com/Work->
- Dias, A. M. (2015). A importância da Formação Profissional nas Empresas. *FCadvogados*. Disponível em: <http://www.fcadvogados.com>
- Diário da República, 1.^a série — N.º 30 — 12 de Fevereiro de 2009. SUBSECÇÃO II, *Formação profissional. Artigo 130.º - Objetivos da formação profissional*. Disponível em http://www.unl.pt/data/pessoalnaodocente/Codigo_do_trabalho.pdf
- Diestel, S., Wegge, J., & Chmidt, K. (2014). The Impact Of Social Context On The Relationship Between Individual Job Satisfaction And Absenteeism: The Roles Of Different Foci Of Job Satisfaction And Work-Unit Absenteeism Leibniz Research Centre for Working Environment and Human Factors, *Academy of Management Journal*, 57(2), 353–382. Doi: <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2010.1087>
- Dionne, P. (1996) The evaluation of training activities: a complex issue involving different stakes, *Human Resource Development Quarterly*, 7(3), 279-286. Doi: 10.1002/hrdq.3920070308
- Dijkers, J. S. E., Jansen, P. G. W., Lange, A. H., Vinkenburg, C. J. & Kooij (2010). Proactivity, job characteristics, and engagement: a longitudinal study. *Career Development International*, 15 (1), pp.59 – 77. Doi: 10.1108/13620431011020899
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. & Lourdes, R. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las*

Organizaciones, 21(1-2), p. 145-158. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/253234681>

Ferreira, M. (2014). Emprego e Formação. Educação. A importância da Formação profissional. *Jornal E-konomista* (Julho 25). Disponível em <http://www.e-konomista.pt>

Fugate, M. (2006). New perspectives on employability. In J. Greenhaus & G. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development* (pp. 267-270). Thousand Oaks, CA: Sage. Disponível em: <https://books.google.pt/books>

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 14-38. Doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005

Gao, Y., Shi, J., Niu, Q., & Wang, L. (2012). Work-family conflict and job satisfaction: emotional intelligence as a moderator. *Stress and Health : Journal of the*

Gagné, R. M. (1984). The conditions of learning. *Elementary Education Online*, 9 (3), p: 5-9, Disponível em <http://ilkogretim-online.org.tr> *International Society for the Investigation of Stress*, 29(3), 222–8. doi:10.1002/smi.2451

Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Munõz, A. & Rodríguez-Carvajal, R. (2010). Role stress and personal resources in nursing: A cross-sectional study of burnout and engagement. *International Journal of Nursing Studies*. Doi:10.1016/j.ijnurstu.2010.08.004

Gazier, B. (1990) L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail*, 32(4), pp. 575-584. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/i40123025>

Gonçalves, R. M. R. M. (2010). *Dispositivo de reforço da transferência de aprendizagem em formação*. (Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Comportamento Organizacional). Departamento de Psicologia Social e

das Organizações. ISCTE: Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2885>

Greinert, W. D. (2004). Sistemas de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica. *Revista Europeia- Formação profissional - Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência* 32, p. 18-26. Disponível em: www.cedefop.europa.eu/files/32-pt.pdf

Grohmann, A. & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135-155. Doi: 10.1111/ijtd.12005

Grund, C., & Schmitt, A. (2013). Works councils, wages and job satisfaction, *Applied Economics*, 45, 299–310. Doi: 0.1080/00036846.2011.597735

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. *Professional Psychology*, 11(3), 445-455. Doi: [oi.org/10.1037/0735-7028.11.3.445](https://doi.org/10.1037/0735-7028.11.3.445)

Hakanen, J. J. & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal Affect Disord. (December)* 10, (2-3):415-24. Doi: 10.1016/j.jad.2012.02.043.

Hanisch, K. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 188-220. Doi: 10.1006/jvbe.1999.1722

Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. M. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes a review of the Gallup studies. *Flourishing: The Positive Person and the Good Life*, pp.205-224. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237670380_

- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training program and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 30 (3), pp: 542-552. Doi: 10.2307/256013
- Holten, III, E. F. (1996). *The Flawed Four-Level Evaluation Model*. *Human Resource Development Quarterly* 7, (1) pg. 5. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elwood_Holton/publication/
- Holten III, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a Generalize Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*; 11(4). Disponível em: http://itsglobal.com/j31DevelopmentLearning_Transfer_System_Inventory.
- Holten III, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8, (2), Disponível em: http://www.global.com/cms_img/j14Construct_validation_of_a_transfer_climate_instrument.pdf
- Holzer, H., Block, R., Cheatham, M. & Knott, J. (1993). Are Training subsidies for firm effective? The Michingan experience. *Industrial and labor relations review*, 46 (4) p. 625.
- Idris, M. A.; Dollard, M. F.; Tuckey, M. R. (2015). Psychosocial safety climate as a management tool for employee engagement and performance: A multilevel analysis. *International Journal of Stress Management*, 22(2), 183-206. Doi: [org/10.1037/a0038986](https://doi.org/10.1037/a0038986)
- Innstrand, S. T., Langballe E. M. & Falkumm, E. (2012). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Journal: Stress and Health*, 28, (1), pp: 1–88. Doi: 10.1002/smi.1395

- Jöreskog, K. G. (1993). *Testing Structural equation models*. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds) Sage Publications, Thousands Oaks, CA.
- Judge, T. A., Hulin, C. L., Dalal, L. S. (2009). Job Satisfaction and Job Affect. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2- 84). Disponível em: <http://www.timothy-judge.com/Judge,%20Hulin,%20&>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, *Academy of Management Journal*, 33(4), pp. 692–724. Disponível em: <https://engagementresearch.wikispaces.com>
- Kehoe, R. R. & Wright, P. M. (2013). The Impact of High-Performance Human Resource Practices on Employees, Attitudes and Behaviors. *Journal of Management*, 39(2), pp. 366-391. Doi: 10.1177/0149206310365901
- Kennedy, P. E., Chyung, S. Y., Winiecki, D. J. & Brinkerhoff, R. O. (2014). Training professionals usage and understanding of Kirkpatrick’s Level 3 and Level 4 evaluations. *International Journal of Training and Development*, 18(1), pp: 1-21. Doi: 10.1111/ijtd.12023
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), pp. 3-9. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057208>
- Kulik, C. T. & Roberson, L. (2008). Common goals and golden opportunities: A research agenda for diversity education in academic and organizational settings. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 309-331. Doi: 10.5465/AMLE.2008.34251670
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (3), 209-223. Doi: 10.1002/hrdq.3920010303

- Latif, K. F., Jan, S., & Shaheen, N. (2013). Association of Training Satisfaction with Employee Development aspect of Job Satisfaction. *Journal of Managerial Sciences*, 7 (1), 159-178. Disponível em: <http://www.qurtuba.edu.pk/jms/>
- Lim, D. H. & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development* 6(1), p. 36–48, Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.1162/pdf>
- Lima, M., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1994). *Culturas organizacionais*. In M. B. Vala, M. B. Monteiro, & A. Caetano (Eds.), *Psicologia social e das organizações - Estudos em empresas portuguesas*. Lisboa: Celta Editora.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior* 23, 825 – 841. Doi: 10.1016/j.chb.2004.11.012.
- Machado, M. C., Silvestre, R. C., Kara-José, N. & Kara-Junior, N. (2014). Avaliação da satisfação profissional de funcionários em um hospital público de reconhecida efetividade assistencial. *Revista Brasileira de Oftalmologia*. 73 (3): 143-7. Doi: 10.5935/0034-7280.20140032
- Maree, J. G. (2010). Brief overview of the advancement of postmodern approaches to career counseling. *Journal of Psychology in Africa*, 20(3), 361-368. Disponível em: http://www.repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/16150/Maree_Brief
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (6ª Edição)*. Lisboa: ReportNumber
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavioral change. *Academy of Management Review*, 7, 433-441. Disponível em: http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Relpase-Prevention-for-Managerial-Training_

- Moura, D., Orgambídez-Ramos, A., & Gonçalves, G. (2014). Role Stress and Work Engagement as Antecedents of Job Satisfaction: Results From Portugal. *Europe's Journal of Psychology, 10*(2), 291–300. doi:10.5964/ejop.v10i2.714
- Merriam, S. B. & Leahy, B. (2005). Learning Transfer: A Review of the research in adult education and training. *PAACE, Journal of Life Long Learning, 14*, 1-24. Disponível em: <https://www.iup.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=18475>
- McQuaid, R. W. & Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies, 42* (2), pp: 197– 219, Doi: 10.1080=0042098042000316100
- Newstrom, J.W. (1984). A role-taker time differentiated integration of transfer strategies. *Presented at the 1984 meeting of the American Psychological Association, 5* (5), pp.33 - 45 Doi: doi.org/10.1108/eb051628
- Nijman, D. J. J. M., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring Differential Effects of Supervisor Support on Transfer of Training. *Journal of European Industrial Training, 30*, 529–549. Doi: org/10.1108/03090590610704394
- Noe, R. & Schmitt, N. (1986) The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology, 39* (3), 497 – 523, Doi: 10.1111/j.1744-6570.1986.tb00950.x
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. & Wright, P. M., (2006). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage, 6th edn.* Boston, MA: McGraw-Hill Irwin.
- Orgambidez-Ramos, A., Alés, Y. B. & Sierra, I. M. (2014). Role stress and work engagement as antecedents of job satisfaction in Spanish workers. Algarve University (Portugal). University of Huelva (Spain). *Journal of Industrial Engineering and Management, 7*(1), pp. 360-372, Disponível em: <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.714>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE). (2001). *Os sistemas de qualificação e do seu impacto na Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/33776836.pdf>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2014). On Being Grateful and Kind: Results of Two Randomized Controlled Trials on Study-Related Emotions and Academic Engagement. *The Journal of Psychology*, 148(1), 37 – 60. Doi: 10.1080/00223980.2012.742854
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 8ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pertou, P., Demerouti, E., Peeters, M. & Schaufeli, W. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual antecedents and the effect on work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1120-1141. Doi: 10.1002/job.1783
- Pilati, R. & Abbad, G. (2005). Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. Instituto de Ciências do Trabalho – ICTR Universidade de Brasília. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 21(1), pp. 043-051. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a07v21n1.pdf>
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão – 6ª edição*. Lisboa: Editora RH
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. e Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda. – 2ª Edição.
- Pocinho, M. & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa* 37 (3), pp. 513 – 528. Doi: 10.1590/S1517-97022011000300005

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S., & Podsakoff, N. P. (2012). Source of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569. Doi: 10.1146/120710-100452
- Phillips, J. J., & Stone, R. D. (2002). *How to measure training results*. New York: MacGraw-Hill.
- Rebocho, R. F., Semedo, C. S. & Rebelo dos Santos, N. (2011). *Recursos laborais, engagement e desempenho dos trabalhadores: Um estudo numa empresa da área da grande distribuição*. Departamento de Psicologia, Universidade de Évora. (291-313). Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/psychologica/article/viewFile/1132/580>
- Ribeiro, S. F. (2011). *Análise da motivação para a transferência da formação*. Tese de Dissertação. Mestrado em Gestão de Recursos Humanos - ISEG. Disponível em: <http://www.repository.utl.pt/bitstream>
- Robertson, I. T. & Downs, S. (1989). Work-sample tests of trainability: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 74 (3), 402-410 Doi: 10.1037/0021-9010.74.3.402
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, 14, 53-69. Doi: 10.1080/00461527909529207
- Rothmann, S., Diedericks, E. & Swart J. P. (2013). Manager relations, psychological need satisfaction and intention to leave in the agricultural sector. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39, (2). Disponível em: <http://www.sajip.co.za/index.php/sajip/rt/printerFriendly/1129/1356>
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (2), 152-161. Doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.002

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality* 74 (6), Doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 7600-619. Doi:10.1108/02683940610690169
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J. M. (2005). Linking Organizational Resources and Work Engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 9(6), 1217-1227. Doi: 10.1037/0021-9010.90.6.1217
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el “Burnout” al “Engagement”: una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), pp- 117-134. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marisa_Salanova/publication/285664898
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499. Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.471
- Savaneviciene, A., & Stankeviciute, Z. (2011). Human Resource Management Practices Linkage With Organizational Commitment And Job Satisfaction, *Economics And Management* 16, 921–929. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Asta_Savaneviciene/publication
- Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* 3, pp. 15-50. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136500008_sample_506449.pdf

- Seppala, E., Rossomando, T. & Doty, J. R. (2013). Social Connection and Compassion: Important Predictors of Health and Well-Being. *Social research: An International Quarterly*, 80, (2), pp. 411-430. Doi: 10.1353/sor.2013.0027
- Siqueira, M. M. M., Costa, L. V. & Martins, V. (2015). O impacto do comprometimento afetivo e do engajamento no trabalho sobre os comportamentos de cidadania organizacional. *RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace*. 6, (2), p. 1-13, Doi:13059/2.327
- Soares, E. C. (2013). A Formação e o investimento das organizações nos seus Capitais Humanos: um estudo de caso sobre a importância da Avaliação da Formação. Comunicação e Ciências Empresariais. *EXEDRA: Revista Científica – ESEC* 8. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014>
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology 1982* (pp. 290-312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Sobral, F., Chambel, M. J. & Castanheira, F. (2011). Formação para a empregabilidade: Relação com o compromisso afectivo e com o bem-estar dos trabalhadores temporários e permanentes. *II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional. Tendências e Desafios para o Desenvolvimento das Organizações*. ISCTE, Lisboa. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.simpoformacao.com/uploads/1/0/1/8/10180254/>
- Sohrabizadeh, S. & Sayfour, N. (2014). Antecedents and Consequences of Work Engagement Among Nurses. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 5, (16). Doi: 10.5812/ircmj.16351
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Dumitru, C. Z. & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive

- and negative extra-role behaviors. *Career Development International* 17 (3), pp. 188-207. Doi: 10.1108/13620431211241054
- Sung, S. Y. & Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), pp: 393–412. Doi: 10.1002/job.1897
- Schaufeli, W.B. (2013), ‘*What is Engagement?*’ in *Employee Engagement in Theory and Practice*, eds. C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, and E.C. Soane, London: Routledge. Disponível em: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 25 (3), Pages 293–315 Doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). UWES-Utrecht Work Engagement Scale. *Occupational Health Psychology Unit, Preliminary Manual, 1*. Disponível em: http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Van Rhenen, W. (2009). How changes in Job Demands and Job Resources Predict burnout, Work Engagement, and Sickness Absenteeism. *Journal of Organizational Behavior* 30, 893-91. Doi: 10.1002/job.595
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., and Bakker, A.B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. Disponível em: <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2014). Burnout, Boredom and Engagement in the Workplace. *An Introduction to Contemporary Work Psychology*. First Edition. Edited by Maria C. W. Peeters, Jan de Jonge and Toon W. Taris. John Wiley &

Sons, Ltd. Published. Disponível em:

<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/416.pdf>

Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Rhenen, W. V. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied psychology: an international review*, 57 (2), 173–203 Doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x

Smith, V. (2010). Review article. Enhancing employability: Human, cultural, and social capital in an era of turbulent unpredictability. *Human Relations*, 63, 279-303. Disponível em: <https://books.google.pt/books/Smith>

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kubota, K. & Kawakami, N. (2012). Do workaholism and work engagement predict employee well-being and performance in opposite directions? *Ind Health*, 50(4), pp. 316-21. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22673364>

Spector, P.E. (1987). Method variance as an artifact in self-reported affect and perceptions at work: Myth or significant problem? *Journal of Applied Psychology*, 82, 434–443. Doi: 10.1037/0021-9010.72.3.374

Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2013). The Impact of Job Crafting on Job Demands, Job Resources, and Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*. 18(2), 230 –240. Doi: 10.1037/a0032141

Thijssen, J. G. L., Van der Heijden, B. I. J. M., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability-link model: Current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183. Doi: 10.1177/1534484308314955

Trincherò, E., Brunetto, Y. & Borgonovi, E. (2013). Examining the antecedents of engaged nurses in Italy: perceived organisational support (POS); satisfaction with

- training and development; discretionary power. *Journal of Nursing Management*, 21(6), 805–16. doi:10.1111/jonm.12143
- Truss, C., Gratton, L., Hope-Hailey, V., McGovern, P. & Stiles, P. (1997). Soft and hard models of human resource management: a reappraisal. *Journal of Management Studies*, 34 (1), pp. 53-73. Doi: 10.1111/1467-6486.00042
- Úbeda-Garcia, M., Marco-Lajara, B., Sabater-Semepere, V. & García-Lillo, F. (2013). Does training influence organisational performance? Analysis of the Spanish hotel sector. *European Journal of Training and Development*, 37 (4), pp: 380 – 413. DOI: 0.1108/03090591311319780
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resources Management*, 45, 449-476. Doi: 10.1002/hrm.20119
- Veloso, A. L. O. M., Silva, M. J. Silva, I. & Caetano, A. (2015). Fatores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. *Revista de Administração de Empresas* 55 (2). Doi: 10.1590/S0034-759020150208
- Vieira, F. (2014). Employee Engagement, criando a conexão entre os Recursos Humanos e a Organização. *Ascendo. Software do talento humano*. Disponível em: <http://www.acsendo.com/pt/blog/employee-engagement/>
- Wexley, K. N. & Latham, G. P. (2002). *Developing and Training Human Resources in Organizations* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall).
- Wingerden, J., Bakker, A. B. & Derks, D. (2014). A test of a job demands-resources intervention. *Journal of Managerial Psychology* 31 (3), pp.686 – 701. Doi: 10.1108/JMP-03-2014-0086
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), pp: 195–208. Doi: 10.1002/hrdq.7

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. Doi: 10.1348/096317908X285633

Xanthopoulou, D. Bakker, A. B. & Fischbach, A. (2013). Work Engagement Among Employees Facing Emotional Demands. The Role of Personal Resources. *Journal*

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES

QUESTIONÁRIO

Bem-vindo (a) e obrigada por colaborar com a esta investigação.
Este questionário insere-se num projeto de investigação de Mestrado que tem como principal objetivo recolher informação sobre a transferência das formações nos colaboradores e na empresa.

O questionário é anónimo e confidencial, pelo que não terá de se identificar.

A sua participação é muito importante, mas é voluntária.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é a sua opinião.

Foi estimado cerca de 10 minutos para o seu preenchimento.

Mais uma vez obrigada pela vossa colaboração.

Informação inicial

São apresentadas de seguida algumas questões que visam conhecer melhor a sua condição atual de trabalho.

- 1- Há quanto tempo trabalha na empresa atual? _____ (Meses) _____ (Anos)
- 2- Há quanto tempo desempenha a função atual? _____ (Meses) _____ (Anos)
- 3- Quantas horas trabalha oficialmente por semana? _____ (Horas)
- 4- Há quanto tempo recebeu a última formação? _____ (Meses)

Questões

Responda de acordo com a sua opinião às seguintes questões, colocando um círculo à volta do número. A resposta a cada uma destas questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:

Nada 1 2 3 4 5 6 7 Muito.

1. Gosta das ações de formação desenvolvidas na empresa?	1	2	3	4	5	6	7
2. A formação é adequada para o desempenho das suas funções?	1	2	3	4	5	6	7
3. Aplica no desenvolvimento das suas funções o que aprendeu nas ações de formação que frequentou?	1	2	3	4	5	6	7

TF

Relativamente à última formação que frequentou na sua organização ou por meio desta, indique o grau de concordância com as seguintes afirmações, colocando um círculo à volta do número. A resposta a cada uma destas questões é feita através de uma escala que tem a seguinte configuração:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente.

1. Ao pôr em prática a formação frequentada, posso aprender muito.	1	2	3	4	5	6	7
2. Esta aprendizagem é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Aplicar de forma bem-sucedida, o conteúdo da formação é um desafio emocionante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Este desafio é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. A prática bem-sucedida da formação será provavelmente apreciada/avaliada pelo meu supervisor (por exemplo, através de um elogio).	1	2	3	4	5	6	7
6. Esta avaliação é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
7. A prática bem-sucedida do conteúdo da formação poderá resultar numa recompensa material, tal como um bónus financeiro.	1	2	3	4	5	6	7
8. Este prémio é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7

FE

Esta escala foi concebida para avaliar a percepção dos colaboradores quanto à formação que têm recebido na sua atual empresa. Indique o grau de concordância, colocando um círculo à volta do número. A resposta a cada uma das questões é feita através de uma escala de intervalos que tem a seguinte configuração:

Discordo totalmente 1 2 3 4 5 6 7 Concordo totalmente.

1. A formação que tenho recebido tem-me tornado polivalente, aumentando o meu valor no mercado de trabalho em geral.	1	2	3	4	5	6	7
2. Esta organização dá-me formação que me ajuda a progredir na empresa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Com a formação que tenho, conseguiria arranjar um trabalho parecido noutra organização, se precisasse.	1	2	3	4	5	6	7
4. Com a formação que tenho recebido, seria muito fácil arranjar um emprego semelhante, numa outra organização.	1	2	3	4	5	6	7
5. Com a formação que tenho recebido no trabalho, conseguirei arranjar um trabalho melhor noutra organização.	1	2	3	4	5	6	7
6. A formação que tenho recebido vai facilitar-me desempenhar uma melhor função dentro da atual empresa.	1	2	3	4	5	6	7

UWES

As seguintes perguntas referem-se aos sentimentos das pessoas em relação ao seu trabalho. Leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado em relação ao seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor os seus sentimentos, conforme a descrição abaixo:

Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Regularmente	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6

1. No meu trabalho sinto-me pleno (a) de energia	0	1	2	3	4	5	6
2. Estou entusiasmado (a) com o meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6

3. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	0	1	2	3	4	5	6
4. Sou feliz quando estou envolvido (a) no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
5. Estou orgulhoso (a) com o trabalho que faço.	0	1	2	3	4	5	6
6. Estou absorvido (a) pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6

SP

Os itens abaixo apresentados referem-se a vários aspetos do seu trabalho. Indique o quão satisfeito ou insatisfeito está em relação a cada uma das características do seu trabalho. Responda por favor, de acordo com uma escala crescente de 1 (Extremamente insatisfeito) a 7 (Extramente satisfeito).

Extremamente insatisfeito	Muito insatisfeito	Moderadamente insatisfeito	Não tenho a certeza	Moderadamente satisfeito	Muito satisfeito	Extremamente satisfeito
1	2	3	4	5	6	7

1. Em relação às suas perspetivas de promoção.	1	2	3	4	5	6	7
2. Em relação à organização e funcionamento do departamento/secção onde trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
3. Em relação à colaboração e clima de relação com os seus colegas de trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
4. Em relação à remuneração que recebe.	1	2	3	4	5	6	7
5. Em relação à competência e maneira de atuar do seu superior hierárquico.	1	2	3	4	5	6	7
6. Em relação ao trabalho que realiza.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tudo somado, e considerando todos os aspetos do seu trabalho e da sua vida nesta organização.	1	2	3	4	5	6	7

Dados Biográficos

Sexo

Feminino Masculino Idade: _____ anos

Natural do Distrito _____

Estado Civil

Solteiro/Divorciado/Separado

Casado/União de Facto

Viúvo

O agregado familiar é constituído por (incluindo a si): _____

Habilitações Literárias

Ensino Primário (4ºano)

Ensino Básico (até ao 9º ano)

Ensino Secundário (12º ano, Curso Profissional, CET)

Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento)

Área de conhecimento do grau académico (Engenharia, Gestão, etc.): _____

Situação profissional

Empregado por Conta Outrem

Empresário/Outro

Tipo de vínculo com a empresa

Contrato a termo certo Contrato sem termo

Prestação de Serviços Empresário/Outro

No caso de trabalhar por conta de outrem indique se é:

Entidade Pública Entidade Privada

Exerce cargo de chefia Sim Não

Isenção de Horário Sim Não